

Självbedömning – att evaluera och reflektera över sin språkinlärning och -användning

En innehållsanalys av läromedel i ämnena svenska som andraspråk, tyska, ryska, franska och engelska på gymnasienivån.

Helsingfors universitet
Humanistiska fakulteten
Finskugriska och nordiska avdelningen
Nordiska språk (svenska som andra in-
hemska språk)

Pro gradu -avhandling
Våren 2018
Pinja-Liisa Kujanpää

Handledare: Camilla Lindholm

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos	
Tekijä - Författare - Author Pinja-Liisa Kujanpää			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Självbedömning – att evaluera och reflektera över sin språkinläring och -användning			
Oppiaine - Läroämne - Subject Pohjoismaiset kielet (ruotsi toisena kotimaisena kielenä)			
Työn laji - Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 + liitteet
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisia itsearviointitehtäviä lukion vieraiden kielten ja ruotsi toisena kotimaisena kielenä oppimateriaaleissa on. Tutkimuskysymykseni ovat <i>Millaisia teemoja oppimateriaaleissa nostetaan itsearvioinnin kohteeksi?</i> ja <i>Millaisia tehtävätyyppejä käytetään näiden teemojen käsittelyyn?</i> Tutkimusaineistoni muodostuu yhteensä kymmenestä lukion kielten oppikirjasta, jotka on suunnattu lukion ensimmäiselle kurssille ja seuraavat lukion uusinta opetussuunnitelmaa (LOPS 2015). Oppikirjojen lisäksi aineistoon kuuluvat myös kirjoihin liittyvät opettajan materiaalit. Tutkimus on kvalitatiivinen sisällönanalyysi ja metodeina tutkimuksessa olen käyttänyt aineiston redusointia, klusterointia ja abstrahointia.</p> <p>Tutkimuksessa käy ilmi, että oppimateriaalien itsearviointitehtävät voidaan jakaa neljään pääryhmään sen mukaan, mitä teemoja tehtävissä käsitellään. Nämä ryhmät ovat ”Oppijan tausta”, ”Eksistentiaalinen kompetenssi”, ”Oppimistavat” ja ”Oppimisen tulokset”. Näistä ryhmistä kolmessa ensimmäisessä arviointi kohdistuu kielenoppijan yleisiin kompetensseihin, kun taas viimeisessä ryhmässä painopiste on oppijan kommunikatiivisten kielellisten kompetenssien arvioinnissa. Arvioinnissa yleisimmin käytetyt tehtävätyypit ovat avoimet kysymykset, tarkistuslista-tehtävät (eng. <i>checklist</i>), sekä tehtävät, joissa on erillinen arviointiasteikko (eng. <i>rating scale</i>). Muita aineistossa esiintyviä tehtävätyyppejä ovat monivalintatesti, pidempi reflektiivinen kirjoitustehtävä sekä kriteeripohjainen vapaa arviointitehtävä. Tehtävissä hyödynnetään myös ajatuskarttaa ja taulukkoa kysymyksiin vastaamisen tukena.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella esitän, että itsearviointitehtäviä voisi kehittää vielä monipuolisempaan suuntaan. Itsearviointia voisi liittää selkeämmin osaksi esimerkiksi portfoliotehtäviä ja toteuttaa tällä tavoin suoraa tietojen ja taitojen arviointia. Käsitteet ”itsearviointi” ja ”itsearviointitehtävä” vaatisivat kuitenkin tarkempaa määrittelyä jatkotutkimuksen kannalta.</p>			
Avainsanat – Nyckelord - Keywords självbedömning, självevaluering, reflektion, läromedel, läromedelsanalys, språkinläring			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited E-thesis			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING.....	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor.....	3
1.3 Kommunikativ kompetens	4
1.4 Disposition	6
2 SJÄLVBEDÖMNING.....	7
2.1 Definition av självbedömning.....	7
2.2 Självbedömningens roll i skolkontexten	8
2.3 Självbedömningens fördelar för inläringen	12
2.4 Bedömningsprocessen	14
2.5 Självbedömningsövningar	17
3 METOD OCH MATERIAL	25
3.1 Material	25
3.2 Metod	27
4 RESULTAT.....	31
4.1 Inlärarens bakgrund	35
4.1.1 Inlärningshistoria.....	35
4.1.2 Språkkunskaper	38
4.2 Existentiell kompetens.....	41
4.3 Inlärningsvanor.....	45
4.3.1 Studietekniker och inlärningsstrategier	45
4.3.2 Arbetssätt	49
4.3.3 "En duktig elevs egenskaper"	51
4.4 Inlärningsresultat.....	55
4.4.1 Generell bedömning av inläringen.....	56
4.4.2 Analytisk färdighets- och kunskapsbedömning	58
4.4.3 Kriteriebaserad färdighetsbedömning	69
5 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	71
5.1 Sammanfattning.....	71
5.2 Diskussion	72

KÄLLFÖRTECKNING.....	81
BILAGOR.....	84

1 INLEDNING

I detta kapitel presenterar jag först bakgrunden till avhandlingen och motiverar varför ämnet är relevant i dagens läge. Därefter klargör jag mitt syfte och forskningsfrågorna för undersökningen. Efter detta redogör jag för begreppet "kommunikativa kompetens" som har en central roll i uppsatsen. Till sist presenteras uppsatsens disposition.

1.1 Bakgrund

Under de senaste årtiondena har man börjat framhäva studerandenas ansvar för sin egen inläring. Detta synsätt kommer också fram i den nya läroplanen för gymnasiet (Grunderna för gymnasiets läroplan 2015, härnäst GYL 2015). När det gäller språkundervisning ska eleven nämligen inte bara öva sina färdigheter i olika språk utan också "utvärdera hur det egna lärandet fortlöper" och sätta mål för sina studier (GYL 2015, s. 111). Eleven ska också lära sig att identifiera sina styrkor och utvecklingsbehov och lära känna till vilka inläringssätt som passar hen bäst (GYL 2015, s. 34–35). Dessa redskap kännetecknar framgångsrika språkinlärare och har också en central roll i "livslångt lärande" (t.ex. Boud 1995, Harris 1997), med vilket avses självständig inläring efter skoltiden. Enligt läroplanen (2015, s. 34) ska de studerande få möjlighet att utveckla sin förmåga till livslångt lärande. I ett nötskal ska den studerande bli en målinriktad inlärare som aktivt utvärderar sina framsteg och har bra självkänedom som språkinlärare (GYL 2015, s. 34–35).

Enligt min erfarenhet har studerande ändå en mer passiv roll i bedömning och monitorering av sin inläring. Det är nämligen oftast läraren som utvärderar elevens prestationer och meddelar sitt omdöme till den studerande med olika slags betyg. Med andra ord är elevens roll att vara mottagare av lärarens feedback. Visst har läraren en plikt att utföra formell bedömning, som att ge kurs- och slutbetyg, men det finns en farhåga om att eleven slipper granska sin ut-

veckling med ett mer analytiskt öga. Lärarfeedbacken har också sina nackdelar: tidsbrist kan förhindra läraren från att ge mer djupgående och utförlig feedback till eleven, varför det finns risk att feedbacken blir ytlig. Det har också kommit fram att lärarens feedback endast kan ha en minimal positiv effekt på elevens inläring, om den strider mot elevens egen uppfattning om sina kunskaper (Gemensam europeisk referensram för språk, 2009, 9.3.13¹, hädanefter GERS). Läraren kan alltså ha svårt att ge sådan feedback som skulle stödja elevens inläring omfattande.

Som ett svar på dessa problem har man börjat framhäva självbedömningens fördelar i inläringen. Enligt forskare (t.ex. Oscarson 1989; Huang 2016; Harris 1997) kan självbedömningen göra elever mer medvetna om sin inläring och ge dem verktyg för att kontrollera sina studier bättre. Elever kan nämligen göra goda iakttagelser om sin inläring och ge relevant feedback åt sig själv för att gå vidare i inläringen. Självbedömning kan alltså uppfattas som ett verktyg för språkinläraren för att följa och förbättra sin inläring men också för att lära känna sig bättre som språkinlärare och -användare.

Jag blev själv intresserad av hur självbedömning kan övas i praktiken när jag i min kandidatavhandling (Kujanpää 2015) stötte på läroböckernas självbedömningsövningar. Då märkte jag, att det inte alls är självklart hurdana teman läroböckerna lyfter upp för självbedömning eller hur dessa övningar är formulerade. Med andra ord om det till exempel är inlärarens språkförmågor, studietekniker eller motivation som står i fokus i bedömningen. Vidare fanns det variation om dessa bedömdes med hjälp av öppna frågor, checklistor eller på något annat sätt. Därför kommer jag i denna undersökning att forska i hur självbedömning behandlas i läromedel på gymnasienivå. Eftersom läromedlen ofta bildar stommen för undervisningen är det sannolikt att man använder fär-

¹ Jag anger kapitlets nummer i GERS i stället för sidnumret. Då blir det möjligt att hitta respektive avsnitt oavsett på vilket språk man läser referensramen.

diga självbedömningsövningar i dem. Som material har jag därför valt tio gymnasieläroböcker i ämnena svenska som andraspråk (Fokus, Inne, Precis) och tyska (Magazin.de, Plan D), ryska (Ateljee, Ponjatno), engelska (Insights, On Track) och franska (J'aime) som främmande språk. Vid sidan av elevernas läroböcker kommer jag att undersöka övningar i lärarens material. Att jag också tog med lärarens material beror på att det varierar mellan de olika serierna, om självbedömningsövningarna finns i elevens lärobok eller i lärarmaterialet. I det följande presenterar jag närmare mitt syfte och forskningsfrågorna för undersökningen.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Forskningens syfte är att få en bättre förståelse av hur självbedömning behandlas i läromedel i språkämnena. Som forskningsobjekt har jag självbedömningsövningar i elevens läroböcker och lärarens material. Det finns inte någon vetenskaplig definition av "självbedömningsövning", men jag använder ordet först och främst som ett paraplybegrepp för att syfta på en viss typ av övningar, det vill säga sådana övningar som uppmuntrar eleven att reflektera över och evaluera sin språkinläring och -användning. Jag utgår alltså från att självbedömningsövningarna är möjliga att skilja från övningar där syftet är att öva elevens språkliga kunskaper. Det som jag närmare kommer att forska i är hurdana teman som tas upp i självbedömningsövningarna. För det andra identifierar och beskriver jag hurdana övningstyper eller kombinationer av övningstyper som används för självbedömningen. Mina forskningsfrågor är följande:

1. Hurdana teman lyfts upp för självbedömning i läromedlen?
2. Hurdana övningstyper används för bedömningen av dessa teman?

Med andra ord kommer jag att analysera självbedömningsövningars form och innehåll. Jag avgränsar ändå mitt material på ett sådant sätt att jag inte räknar med olika slags självkorrigeringar repetitionsövningar. För det andra analyserar jag inte portfolioövningar, där meningen är att samla in olika slags prov på elevens språkkunskaper. Även om repetitionsövningar och portfolioövningar

kan fungera som bra material för självbedömning, har inte någon självbedömningsuppgift inkluderats i instruktionerna till dessa övningar. Med andra ord styrs eleven inte att vidare reflektera över testresultaten eller arbetsproven. Det som jag vill jag analysera är däremot övningar där eleven får en klar självbedömningsuppgift och eleven aktiveras kognitivt.

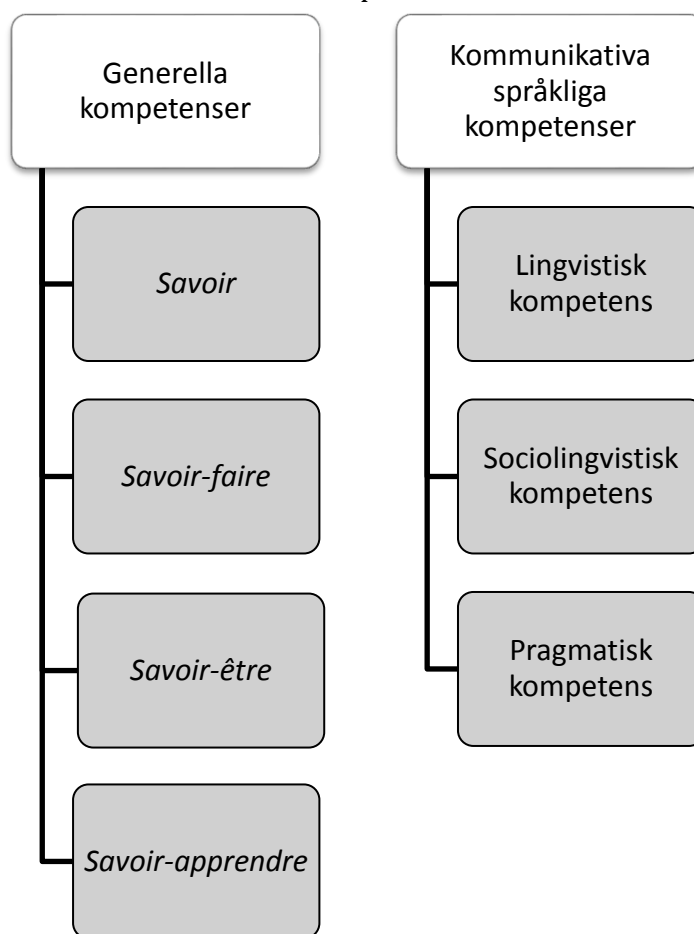
1.3 Kommunikativ kompetens

I självbedömningsövningarna bedömer eleven alltså sin språkinläring och -användning. Med andra ord bedömer inläraren sin "kommunikativa kompetens". Med begreppet "kommunikativ kompetens" syftas på individens förmåga att kommunicera och vara i interaktion med andra språkanvändare (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 21). Enligt Pietilä & Lintunen (2014, s. 21) är språkundervisningens syfte är att utveckla inlärarens kommunikativa kompetens. I självbedömningsövningarna bedömer eleven hur denna kompetens har utvecklats.

Kommunikativ kompetens omfattar flera delkompetenser som påverkar språkanvändningen, så de avgör alltså hur språkanvändaren klarar sig i olika kommunikationssituationer och uppnår sitt kommunikativa syfte (Veivo, 2014, s. 36). Enligt GERS är kan dessa kompetenser vidare delas in i "generella kompetenser" och "kommunikativa språkliga kompetenser" (GERS, 2009, 5.2). I det första fallet handlar det om individens mer allmänna kompetenser, som kunskap om världen (fr. *savoir*), hur man ska agera i olika situationer (fr. *savoir-faire*), existentiell kompetens som motivation, attityder och personlighet (fr. *savoir-être*) och inlärningsförmåga (fr. *savoir-apprendre*). Med kommunikativa språkliga kompetenser syftas däremot på inlärarens lingvistiska, sociolingvistiska och pragmatiska kompetenser. Indelningen presenteras i figur 1².

² En mer utförlig redogörelse ges i GERS, 2009, 5.1–5.2.

Figur 1. Individens kommunikativa kompetens



Enligt Veivo (2014, s. 37) förekommer ändå osäkerhet inom språkundervisningen beträffande hur inlärarens generella kompetenser borde behandlas i undervisningen. Detta beror på att de tidigare modellerna för språkanvändning har koncentrerat sig mest på lingvistiska faktorer medan man nuförtiden har börjat framhäva betydelsen av mer indirekta faktorer i individens språkanvändning (Veivo, 2014, s. 37). Det är nämligen inte endast individens kommunikativa språkliga kunskaper som är av betydelse för språkanvändningen utan också de generella kompetenserna påverkar kommunikationen. Veivo (ibid.) påpekar att enligt modellen spelar till exempel inlärarens personlighet en roll i språkanvändningen. Enligt henne (ibid.) är det ändå oklart hur generella kompetenser borde tas hänsyn till i bedömningen i språkundervisningen.

Vidare är det bra att notera att kompetenserna består av både "kunskaper" och "färdigheter". Med kunskaper syftas på den information som inläraren har till exempel om språksystemet eller om språkanvändningskonventionerna, som till exempel vilka tempus som finns i språket, hur dessa tempusformer formas eller om man brukar dua eller nia i språket. Däremot handlar färdigheter om hur individen använder språket i praktiken. Färdigheter kommer vidare till uttryck i språkanvändarens "prestation", när inläraren använder språket. (GERS, 2009, 9.3.7). Jag återvänder till dessa termer i kapitel 2.4.

1.4 Disposition

I kapitel 2 redogör jag för undersökningens teoretiska bakgrund. Jag kartlägger också självbedömningens roll i den finska skolvärlden och vilken roll självbedömningen kan ha för elevens inläring. Därefter klargör jag för hur självbedömning kan analyseras ur bedömningsprocessens synvinkel. Till sist presenterar jag forskarnas förslag till och rekommendationer för formulering av självbedömningsövningar. I kapitel 3 redogör jag för mina metoder och materialet för undersökningen. Därefter, i kapitel 4, presenterar jag undersökningens resultat. I kapitel 5 sammanfattar jag först resultaten och diskuterar därefter de viktigaste iakttagelserna i undersökningen. Till sist avrundar jag uppsatsen och ger förslag till vidare forskning.

2 SJÄLVBEDÖMNING

I detta kapitel börjar jag med att definiera begreppet "självbedömning" och dess relation till andra närliggande begrepp. Efter detta redogör jag hurdan roll självbedömning kan ha i skolvärlden. Därefter behandlar jag feedbackens roll i inläringen och självbedömningens olika fördelar för inläringen. I kapitel 2.4 presenterar jag vidare olika sätt att närma sig självbedömningsprocessen med utgångspunkt i GERS. Till sist redogör jag för forskarnas rekommendationer för formulering av självbedömningsövningar.

2.1 Definition av självbedömning

Det är inte helt oproblematiskt att definiera begreppet självbedömning. För det första finns det flera närbesläktade begrepp och dessa termer överlappar varandra till viss del. Termernas inre hierarki kan också förorsaka förvirring, speciellt när alla termer inte har en direkt motsvarighet i andra språk. Till exempel i den finskspråkiga kontexten har termen "itsearviointi" (självevaluering) rotat sig i skolvärlden (Kajander & Alanen, 2011, s. 71). I Kajander & Alanens studie (2010) av gymnasiestuderandes uppfattningar av orden "itsearviointi" och "reflektion" framgick det att som begrepp var "itsearviointi" bekant för eleverna medan reflektion kändes främmande för flera studerande. Vidare kom det fram att "itsearviointi" förknippades med evaluering och utvärdering medan "reflektion" likställdes med också självevaluering. (Kajander & Alanen, 2010, s. 121–122). Enligt Kajander & Alanen (2011, s. 77–78) är reflektion och självevaluering ändå två olika handlingar: i reflektion handlar det om mer djupgående analys av sin inläring medan självevaluering har med summativ bedömning att göra. Däremot går det inte att hitta någon term i finskan där båda dimensionerna, den evaluerande och den reflekterande, skulle vara inbyggda.

Andrade (2007, s. 159–160) diskuterar denna termförvirring i engelskan och presenterar att i "self-assessment" (självbedömning) kombineras både "evalu-

ation" (evaluering) och "reflection" (reflektion). Det görs alltså en skillnad mellan "självbedömning" och "självevaluering", så att självbedömningen ligger högre i hierarkin och inkluderar både evaluering och reflektion i. Termen "självbedömning" används också i den gemensamma europeiska referensramen för språk som motsvarighet till engelskans "self-assessment" (GERS, 2009, 9.3.13.). Det kan argumenteras att i vardagen gör lärarna inte skillnad mellan "evaluering" och "bedömning" men jag ser Andrades (2007) indelning som ett försök att hindra förvirring kring alla begrepp. Självvaluering och reflektion bildar alltså snarare ett kontinuum inom ett och samma fenomen än fungerar som två motsatta handlingar. Andrades (2007) definition står också i linje med vad Butler (2010, s. 8) skriver om självbedömningens natur, nämligen att den handlar om både reflektion kring och evaluering av sin inläring. Därför har jag valt att följa denna definition i denna avhandling. Jag använder ordet "självbedömning" för att alltså syfta till en handling där både evaluering och reflektion är närvarande medan "självevaluering" används som motsvarighet till finskans "itsearviointi.". Definitionen av självbedömning i denna uppsatts illustreras i figur 2.

Figur 2. Definition av självbedömning



2.2 Självbedömningens roll i skolkontexten

Butler hävdar att självbedömningens funktion i skolkontexten kan betraktas ur två synvinklar (Butler, 2010, s. 6–7, se också Babaii, 2015, s. 413). För det första kan självbedömningen uppfattas som ett verktyg i den formella bedömningen av elevens kunskaper och färdigheter. Detta kallas för "assessment of

learning”. Då används självbedömning för att utföra summativ bedömning och självbedömningen resulterar i olika slags betyg. Dessa betyg kan vidare användas för olika institutionella mål, som att jämföra eller rangordna elever. Ur en annan synvinkel kan självbedömningens primära funktion uppfattas som att bidra till elevens inläring, så att självbedömningen snarare handlar om formativ bedömning, ”assessment for learning”. Då används bedömningens resultat för att ta inläraren vidare i sin inläring, så bedömningens funktion är först och främst att bidra till elevens inläring (Butler, 2010, s. 6–7). I det följande redogör jag närmare för dessa synsätt och hur undervisningens styrdokument i Finland behandlar ämnet.

Självbedömning har undersökts mycket ur den formella bedömningens synvinkel. Man har nämligen velat undersöka om självbedömning kan ersätta lärarens bedömning av inlärarens kunskaper och färdigheter. Speciellt har studierna koncentrerat sig på självbedömningens validitet (Huang, 2016, s. 803). Att studierna har fokuserat på validitet beror på att det har funnits en oro att elever inte kan uppfattas som lika trovärdiga och objektiva bedömare som lärare på grund av självbedömningens subjektivitet. Eftersom den formella bedömningen kan vara av stor betydelse för elevens möjligheter till fortsatta studier, är kraven på bedömningens objektivitet naturligtvis höga. Studier har ändå visat att självbedömningen i allmänhet till stor del motsvarar lärarbedömningen (GERS, 2009, 9.3). Däremot betonar forskare (t.ex. Oscarson 1989), att elever måste få öva självbedömning regelbundet, som framgår av följande citat i GERS (2009, 9.3.13):

Den [självbedömning] blir sannolikt också mer korrekt om inlärarna får utbildning. Man kan med sådan strukturerad självbedömning uppnå lika hög korrelation (grad av samstämmig validitet) med lärarbedömningar och prov som den som vanligtvis konstateras lärarna sinsemellan, mellan olika test och mellan lärarbedömningar och test.

Med andra ord ska eleverna få handledning i självbedömning och självbedömningspraktikerna ska systematiseras inom undervisningen, om man vill använda självbedömning som ett alternativ till lärarbedömning. För det andra har det kommit fram att inlärares kunskapsnivå och de tidigare inlärningsfarenheterna i målspråket också påverkar bedömningens validitet (Butler, 2010, s. 7; Huang, 2016, s. 803). Det har nämligen visat sig att framgångsrika inlärare har en tendens att vara mer ackurata i sin bedömning än svagare elever (Huang, 2016, s. 803). Bedömarens ålder kan också vara av betydelse: enligt studier är elever i lågstadieåldern inte tillräckligt kognitivt utvecklade för att utföra meningsfull självbedömning (Butler, 2010, s. 9). Enligt Ross (1998, i Butler, 2013, s. 7) ger elever också mer ackurata bedömningar om sina receptiva än sina produktiva kunskaper. Vidare har det kommit fram att om självbedömningen är av stor institutionell betydelse för eleven brukar det finnas luft i elevens bedömning (GERS, 2009, 9.3.13). Med andra ord ger elever sig bättre betyg än normalt om självbedömningen påverkar till exempel deras kurs- eller slutbetyg. Därför rekommenderar GERS att de prov eller test som är "av avgörande betydelse för inlärares" inte borde ersättas med självbedömning (GERS, 2009, 9.3.13).

Självbedömning har alltså möjligheten att motsvara lärares bedömning men flera aspekter måste tas hänsyn till för att man ska uppnå en giltighetsnivå som motsvarar den formella bedömningen. Därför rekommenderar GERS att självbedömningen snarare kan användas som ett informellt "komplement" till lärares bedömning (GERS, 2009, 9.3.12). Då kan bedömningen berikas med inlärares egna iakttagelser om sin inläring och det blir möjligt att få en mer heltäckande bild av inlärares utveckling (Oscarson, 1989, s. 3). Läraren kan också få sådan information som annars kunde vara svår att få tillgång till, till exempel om elevens känslor eller motivation (Oscarson, 1989, s. 3).

Å andra sidan presenterar GERS att självbedömningens funktion först och främst kan uppfattas som att bidra till elevens inläring. Det står i GERS (2009, 9.3.13):

Störst betydelse har självbedömningen dock som redskap för att höja motivationen och öka medvetenheten. Den kan hjälpa inlärarna att uppskatta sina styrkor, bli medvetna om sina svagheter och fokusera sitt lärande på ett effektivare sätt.

Här ser man alltså på självbedömningen ur den formativa bedömningens synvinkel, att självbedömningen kan öka elevens medvetenhet om sin inlärningsprocess och på detta sätt göra inläringen bättre kontrollerad och effektivare. Också Oscarson (1989, s. 7) och Andrade (2007, s. 160) anser att självbedömning ska kopplas till formativ bedömning. Andrade (2007, s. 160) skriver:

Self-assessment is a process of formative assessment during which students reflect on and evaluate the quality of their work and their learning, judge the degree to which they reflect explicitly stated goals or criteria, identify strengths and weaknesses in their work, and revise accordingly.

Det som alltså lyfts fram både i GERS och i citatet från Andrade är hur inläraren självständigt kan bidra till sin inläring med hjälp av självbedömning. Självbedömning kan definieras som inlärarens feedback till sig själv. Enligt Boud (1995, s. 6) handlar självbedömning om att fråga sig "Hur det går?", "Räcker det här?" men också "Vad ska jag göra härnäst?". Huang (2016, s. 805) skriver att studier om formativ bedömning under de senaste åren har koncentrerats på just feedbackens roll i bedömningsprocessen. Det som har lyfts fram är hur feedback kan ta inläraren vidare i inläringen, alltså bidra till utveckling av elevens färdigheter och kunskaper och göra inläringen effektivare. Hattie (2007, s. 87) presenterar en modell av hur feedbacken kan förbättra inläringen. Den centrala tanken i modellen är att det finns ett gap mellan inlärarens nuvarande kunskapsnivå och den önskade nivån. Hur stort gapet är mellan dessa två kallas för "nivån av diskrepans" (eng. *level of discrepancy*) (Hattie, 2007, s. 86) Med hjälp av feedback blir det ändå möjligt att identifiera detta gap. Därefter kan inläraren genom aktiv monitorering av sin inläring och med hjälp av lämpliga strategier utveckla sina kunskaper och slutligen krossa gapet

(Hattie, 2007, s. 86). Hattie (2007, s. 90) hävdar att det inte räcker om feedbacken koncentrerar sig på det förflutna utan feedbacken måste också ta inläraren vidare i inläringen, alltså ha med de kommande inlärningsmålen att göra.

Enligt GERS har den formativa bedömningen ändå den svagheten att det beror på mottagaren om feedbacken har någon betydelse för inläringen eller inte (GERS, 2009, 9.3.13). Inläraren måste nämligen inte bara ta emot feedbacken utan också integrera den i sin inläring. Hur inläraren tar emot feedbacken påverkas ändå till exempel av inlärarens tidigare erfarenheter och hurdan bild inläraren själv har av sina kunskaper och färdigheter (GERS, 2009, 9.3.13).

2.3 Självbedömningens fördelar för inläringen

Forskarna är eniga om att självbedömning har en positiv effekt på inläringen i allmänhet (t.ex. Huang 2016, s. 804). Studier visar nämligen att självbedömning utvecklar de kunskaper och färdigheter som kännetecknar framgångsrika och effektiva inlärare (t.ex. Butler 2010). Enligt Boud (1995, s. 14) hör självevaluering till effektiv inläring och den har en viktig roll i livslångt lärande. I det följande redogör jag närmare för självbedömningens möjliga fördelar i inläringen.

Som sagt handlar självbedömning om att öka elevens medvetenhet om inlärningsprocessen, till exempel om vad inläraren kan, hur hen lär sig och vilka individuella aspekter som påverkar hens inläring. Självbedömning utvecklar alltså inlärarens självkänedom. Till exempel kan identifiering av ens styrkor och svagheter hjälpa eleven att fokusera sin inläring mer effektivt och bedömning av ens inlärningsvanor och -strategier att välja mer relevanta strategier för sin inläring (Butler, 2010, s. 7). Eleven kan också lära sig att lägga märke till att olika skolämnen kräver olika slags studiestrategier eftersom de är olika till naturen (Harris, 1997, s. 15). Enligt Harris (ibid.) är det nämligen viktigt att eleven fattar att i språkinläringen är utveckling av färdigheter, inte kunskaper om språket, det viktigaste. Självbedömning kan också bidra till att

eleven lär sig att följa sin utveckling och lägga märke till sina framsteg. Det är nämligen möjligt att eleven har missledande uppfattningar om hur utveckling av språkkunskaper kommer till uttryck i allmänhet, till exempel att en ökad precisionsnivå kopplas med utveckling, även om aspekter som komplexitetsnivå kan vara mer avgörande i detta hänseende (Harris, 1997, s. 15).

Vidare kan självbedömning också bidra till ökad medvetenhet om inlärningsmål (Butler, 2010, s. 7). Enligt studier (t.ex. Kajander & Alanen, 2011, s. 69; Oscarson, 1989, s. 4) känner eleven inte alltid till kursens eller läroplanens mål och vet därför inte heller vad som förväntas av hen. Självbedömning kan däremot göra målen mer synliga och leda till mer ändamålsenligt studerande. Den kan även stödja eleven att sätta egna mål för sin inläring, så att eleven blir mer målorienterad (Oscarson, 1989, s. 4). För det andra kan bedömning av måluppfyllelse hjälpa eleven att inse hur mycket man måste jobba för att uppnå vissa mål, som å sin sida stödjer planering av studierna (Butler, 2010, s. 7).

Enligt Kajander & Alanen (2011, s. 69) kan självevalueringen (fi. *itsearviointi*) också bidra till att eleven tar mer ansvar för sin inläring. Till exempel kan eleven bli bättre på att planera sin inläring och göra självständiga, medvetna val gällande inläringen. Vidare nämns det i GERS att självevalueringen kan höja elevens motivation och hjälpa inläraren att uppskatta sina styrkor (GERS, 2009, 9.3.13). Enligt Kaikkonen (1999, i Alanen och Kajander, 2011, s. 69) kan man utveckla sin självkänsla med hjälp av självevaluering, inläraren lär sig att känna sig själv bättre och kan även lära sig att acceptera sig själv. Självevaluering kan också förstärka elevens tro på sina möjligheter (Alanen och Kajander, 2011, s. 69). Butler (2010, s. 7) skriver också att självbedömning kan ge en känsla av starkare kontroll över inläringen när man inser betydelsen av sina egna val i inlärningsprocessen. Detta kan å sin sida påverka elevens attityder mot inläringen positivt.

Däremot går det inte att bevisa att självbedömning direkt skulle leda till bättre inlärningsresultat. Till exempel i Butlers (2010) undersökning kom det fram att självbedömningen endast hade en minimal positiv effekt på elevers testresultat. Som jag nämnde i kapitel 2.2 måste inläraren engagera sig i självbedömningen och integrera feedbacken aktivt i sin inläring. Annars kan nyttan av självbedömningen kvarstå som liten. Å andra sidan spelar det också en roll hurdan självbedömningen är till natur. Little (2015, s. 129) skriver:

Self-assessment that is limited to self-rating and is not embedded in more general evaluative reflection can hardly be expected to yield pedagogically informative results.

Little (ibid.) påpekar alltså att självbedömning som koncentrerar sig på att evaluera inläringens resultat med summativa betyg troligen inte bidrar till inläringen. Däremot kan man med hjälp av reflektion gå djupare in i själva inlärningsprocessen.

2.4 Bedömningsprocessen

Självbedömning som bedömningsprocess kan studeras ur flera synvinklar. Till exempel kan det granskas *när* bedömningen sker, *vad* som bedöms, *på vilket sätt* och *varför*. För att svara på dessa frågor presenteras olika bedömningstekniker i GERS. Dessa bedömningssätt används oftast i förhållande till lärarbedömningen men enligt GERS är de användbara också för att beskriva självbedömning som bedömningsprocess (GERS, 2009, 9.1.1). De fungerar alltså som analysverktyg för att gå djupare in i bedömningen. Till exempel kan bedömning beskrivas som att handla om "bedömning av måluppfyllelse" och vidare att den är "summativ, intuitiv" samt "subjektiv" till sin natur. För det följande redogör jag närmare för dessa begrepp.

Till att börja med kan man göra en distinktion mellan *vad* som egentligen bedömas. Enligt GERS kan bedömningen antingen syfta till "bedömning av måluppfyllelse" eller till "bedömning av språkfärdighet". I det första fallet handlar det om hur bra inläraren har uppnått vissa mål, till exempel kursens

mål. Bedömning av språkfärdighet syftar däremot till bedömning av vad man kan göra med språket i verkliga livet (GERS, 2009, 9.3.1). GERS påpekar att i det ideala fallet behandlar bedömning av måluppfyllelse samtidigt om bedömning av språkfärdighet. Det vill säga att det är önskvärt att kursmålen i sig handlar om konkreta färdigheter och inte om något som inte har anknytning till verkligheten utanför skolkontexten.

Bedömningen kan också kategoriseras med hänsyn till den tidpunkt då bedömningen sker. I "kontinuerlig bedömning" sker bedömningen under en viss tidsperiod och betygen baserar sig på elevens prestationer under denna tid, till exempel under kursen. Motsatsen till kontinuerlig bedömning är "bedömning vid fasta tidpunkter" (GERS, 2009, 9.3.4). Då sker bedömningen till exempel på en viss dag och fokus ligger på vad inläraren kan vid denna tidpunkt. Till exempel sker "summativ bedömning" vid fasta tidpunkter, som i slutet av kursen, eftersom den oftast handlar om bedömning av måluppfyllelse (GERS, 2009, 9.3.5). Däremot är det med "diagnostisk bedömning" möjligt att få information om elevens kunskapsnivå eller bakgrund i början av en studiehelhet. Formativ bedömning beskrivs däremot som kontinuerlig bedömning.

Vidare kan bedömningen definieras som antingen "direkt" eller "indirekt". I direkt bedömning baserar sig omdömet på inlärarens prestation, till exempel hur inläraren använder språket i ett muntligt prov. Närmare sagt går produktiva färdigheter, alltså muntlig eller skriftlig produktion, att bedöma direkt. Direkt bedömning passar också för bedömning av hörförståelse men däremot kan läsförståelse bedömas endast indirekt. I indirekt bedömning används olika slags prov där eleven svarar på frågor. Då baserar sig bedömningen ändå på testresultat, inte på inlärarens prestation, så bedömningen är indirekt. Indelningen direkt-indirekt är vidare kopplad till "färdighetsbedömning" och "kunskapsbedömning". Färdigheter kommer till uttryck först när eleven använder språket. Det vill säga måste elevens prestation bedömas för att man ska få information om färdigheter, så färdighetsbedömning är alltså direkt. Däremot måste kunskaper bedömas indirekt, med hjälp av test eller prov. Med indirekt

bedömning kan elevens underliggande kompetenser testas (GERS, 2009, 9.3.6).

GERS skiljer också mellan "objektiv" och "subjektiv" bedömning (9.3.8). När det gäller självbedömning representerar den subjektiv bedömning, för det är inläraren själv som gör bedömningen, inte någon utomstående. Vidare kan den subjektiva bedömningen vara antingen "intuitiv" eller "styrd" (9.3.10). I det första fallet bedömer inläraren sig själv enligt sitt eget intryck, baserat på sina erfarenheter och minnesbilder till exempel. I den styrda bedömningen används däremot kriterier eller andra bedömningsverktyg som stöd i bedömningen.

GERS tar också upp "holistisk" och "analytisk" bedömning (GERS, 2009, 9.3.11). Holistisk bedömning syftar till att bilda en sammanfattande helhetsbild medan den analytiska bedömningen handlar om en mer detaljrik analys av vissa aspekter. Dessa begrepp är användbara till exempel när det gäller vad som ska bedömas och på vilken detaljnivå. I den analytiska bedömningen hålls olika bedömningskategorier separat medan den holistiska bedömningen sammanfattar information på en mer övergripande nivå. Det kan konstateras att det ofta är svårt att hålla kategorierna helt separat, utan den ena kategorin brukar påverka bedömningen av den andra.

Vidare kan bedömningen vara antingen "normrelaterad" eller "kriterierelaterad". I den normrelaterade bedömningen jämförs eleven med andra inlärare. Däremot baserar sig den kriterierelaterade bedömningen på kriterier som bestämts på förhand och eleven ska bedöma hur bra hen uppfyller dem (GERS, 2009, 9.3.2). Detta kan vidare bedömas antingen på en skala eller på ett kontinuum (GERS, 2009, 9.3.3). Centralt i den kriterierelaterade bedömningen är att välja de domäner som evalueras och skalan för detta, det vill säga vilka färdigheter eller kunskaper bedömningen koncentrerar sig på. (GERS, 2009, 9.3.).

Vidare kan man göra en distinktion mellan "bedömning på en skala" och "bedömning enligt checklista". I det första fallet ska inläraren placeras in på en viss nivå. Ett exempel på bedömning på en skala är tablåer (eng. *grid*, fi. *lokerikko*) i GERS, som kan användas för att placera eleven på en viss nivå i referensramens A1–C2 -nivåskala. För varje nivå finns det ett antal deskriptorer som beskriver vad som kännetecknar kunskapen på denna nivå. Enligt GERS har bedömningen på skala en vertikal dimension som anger vilken nivå inläraren hamnar på. Däremot handlar det i bedömningen enligt checklista det om en horisontal dimension. Det vill säga anger bedömningen hur mycket inläraren behärskar av studieinnehållet eller hur många kriterier för en viss nivå hen fyller. Checklistor kan alltså användas för att kontrollera, om vissa teman har lärts in eller inte. Precis som med skalor finns det deskriptorer som anger olika slags kunskaper eller färdigheter, som "Jag kan berätta om min familj." GERS (2007, 9.3.9) klargör formulering av checklistor på följande sätt.

Checklistan kan presenteras punktvis, som ett frågeformulär. Men den kan också ha formen av ett hjul eller någon annan form. Svaret kan vara ja/nej, men det kan också vara mer differentierat med ett antal steg (t.ex. 0–4).

Med andra ord kan checklistor formuleras på två sätt enligt GERS. I det första fallet handlar det om två svarsalternativ, till exempel att svara antingen "ja" eller "nej" på ett påstående eller en fråga. I det andra fallet finns det däremot en separat bedömningsskala med gradvisa steg. I litteraturen brukar det göras en skillnad mellan dessa två slags checklistor, så att den första typen kallas "checklistor" (eng. *checklist*) och den andra typen "bedömningsskalor" (eng. *rating scales*). I denna undersökning följer jag denna indelning. Jag presenterar dessa övningstyper närmare i kapitel 2.5.

2.5 Självbedömningsövningar

I kapitel 2.4 gav jag en redogörelse för de bedömningstekniker som GERS presenterar. I det följande presenterar jag på en mer konkret nivå hur inläraren kan utföra självbedömningen i praktiken med hjälp av olika slags självbedöm-

ningsinstrument. En del av forskningen har koncentrerat sig på hur självbedömning kunde utföras på det bästa sättet (Huang, 2016, s. 804) och jag kommer att presentera forskarnas rekommendationer och förslag till formulering av självbedömningsövningar. Vid sidan av möjliga övningstyper tar jag upp olika teman som forskare presenterar för självbedömningsövningarna. Vidare klargör jag GERS:s rekommendationer om formulering av deskriptorer.

Kartläggande enkäter och frågeformulär

Harris (1997, s. 13) rekommenderar att elevens tidigare inlärningserfarenheter och bakgrund som språkinlärare borde kartläggas i början av kursen. Till detta kan man använda olika enkäter eller frågeformulär. Harris (ibid.) tar upp att det är bra om eleven bedömer sin startnivå i språket och även jämför sig med de andra eleverna i klassen eftersom elever ofta befinner sig på mycket olika nivåer. Vidare ska diagnostisk bedömning koncentrera sig på vad eleven faktiskt kan *göra* med språket. Harris (1997, s. 13) betonar att eleven ska bli medveten om att det relevanta är hur elever presterar som språkanvändare, inte kunskaper om grammatik eller ordförråd. För det andra ska man närma sig färdigheter genom att fråga vad inläraren *kan*, inte vad inläraren inte kan. Därför är det bra om frågor börjar med uttrycket *Kan du...* I dessa enkäter och frågeformulär kan elevens kunskaper och färdigheter i språket kartläggas. På detta sätt kan eleven också bedöma sig i förhållande till studieenhetens målbeskrivningar. Harris (ibid.) påpekar att ju specifikare frågorna är, desto mer höjer de bedömningens reliabilitet. Med andra ord får frågorna inte vara flertydiga eller slarvigt formulerade.

Dagbok

Efter den initiala, diagnostiska självbedömningen, ska eleven följa sina framsteg då och då. Detta kan ske kontinuerligt eller vid vissa tidpunkter. För kontinuerlig bedömning presenteras dagbok som ett redskap. Oscarson (1989, s. 8) skriver att användning av dagböcker kan bidra till systematisering av självbedömningen i undervisning. Eleven lär sig nämligen att skapa rutiner i självbedömningen när de övar självbedömning regelbundet. Också Harris (1997, s.

15) rekommenderar dagbok som arbetsmetod. Enligt honom kan elever till exempel i slutet av varje vecka använda cirka 5–10 minuter för att svara på två eller tre frågor. Frågorna kan handla om vad man har gjort under lektionerna, vad eleven har lärt sig eller vilka svårigheter eleven har haft. Harris (1997, s. 17) nämner att dagboken också kan inkludera kommentarer om inläringen utanför klassrummet. Oscarson (1989, s. 8) nämner också svårigheter som ett möjligt tema att ta upp i dagboken. Dagboken kan också behandla hur eleven har presterat under lektionerna eller vilka som är elevens följande inlärningsmål. Harris (1997, s. 15) föreslår att dagböcker i slutet av terminen kan användas som komplement till lärarbedömning och på det sätt får läraren information om elevernas attityder mot inläringen. Oscarson (1989, s. 8) påpekar att elever behöver träning i att hålla dagbok, för annars kan den ha nedslående effekt speciellt på svagare elever.

Portfolio

Vid sidan av dagbok presenteras portfolio som ett möjligt verktyg i självbedömning. Harris (1997, s. 17) rekommenderar att elever ska granska sin utveckling under en längre tidsperiod och portfolio passar bra för detta. Idén med portfolion är att eleven först under kursen samlar in olika slags skriftliga eller multimediala prov på sin språkanvändning (Harris, 1997, s. 18). Senare blir det möjligt för eleven att granska sin utvecklingsprocess med hjälp av dessa prov. Med andra ord ligger fokus inte så mycket på den rådande nivån utan på att spara elevens inlärningshistoria med konkreta exempel, alltså exempel på vad inläraren kan göra med språket. På detta sätt blir det möjligt att bilda en helhetsuppfattning av ens språkförmågor (Harris, 1997, s. 18). Det är också möjligt att inkludera checklistor, övningar med bedömningsskala, dagböcker eller reflektioner i portfolion (Harris, 1997, s. 18). Harris (ibid.) presenterar att till sist kan inläraren ge ett övergripande omdöme om sin inlärningsprocess:

Finally, they can be asked to make a global assessment of their own progress and motivation over the period of time in question: 'How much progress have I made in the last

week/month/term?' or 'How much effort have I made? (a. lot b. some c. little)'.

Med andra ord lyfter Harris (ibid.) fram att eleven ska styras att lägga märke till sina framsteg och sin utveckling men också fundera på hur mycket hen egentligen har jobbat för sina mål. Det rekommenderas också att eleven ska tänka på det följande steget i inläringen. Vidare lyfter Harris upp elevens motivation. Också Oscarson (1989, s. 3) diskuterar vikten av att också inkludera den affektiva sidan i självbedömningsprocessen. Enligt honom (ibid.) berikas bedömningsprocessen om till exempel inlärarens motivation och känslor tas med. Jämfört med bedömning av inlärarens kognitiva kunskaper och färdigheter som också läraren kan bedöma, har däremot endast inlärarens själv tillgång till sitt inre liv, nämligen hur inläringen resonerar i inlärare.

Ett exempel på en portfolio är *Europeisk språkportfolio* (eng. *European Language Portfolio*, fi. *Eurooppalainen kielisalkku*) (GERS, 2009, 2.4). Språkportfolion är ett allmäneuropeiskt verktyg som individen kan använda för att bevisa sina språkkunskaper överallt i Europa, till exempel vid ansökning av jobb. Språkportfolion kan innefatta inlärarens inlärningshistoria, som hur länge och var inlärarens har lärt sig sina språk (Den europeiska språkportföljen i den grundläggande utbildningen i Finland, 2014, s. 1). För det andra fungerar språkportfolion som en arbetsdossier, som alltså är en samling av prov under inlärarens inlärningsprocess. Dessa kan vidare fungera som bevis på inlärarens kunskaper i olika språk (Lintunen & Veivo, 2014, s. 214). I GERS (2009, 2.4) står det:

Tanken är att språkportfolion ska uppmuntra de studerande att med jämna mellanrum uppdatera självbedömningarna av sina färdigheter i vart och ett av språken, utifrån sin egen bedömning. (--) I detta sammanhang kommer hänvisningar till referensramen att vara särskilt värdefulla.

Bedömning av prestation

Portfolion kan alltså användas för dokumentation av elevens språkanvändning. Vid sidan av skriftliga arbetsprov som kan inkluderas i portfolion rekommenderar Oscarson (1989, s. 9) att video- och ljudinspelningar används. På detta sätt blir det möjligt att bedöma elevens muntliga prestation. Till exempel kan man spela in korta rollspel och därefter bedöma olika aspekter av prestationen. Fördelen är att inspelningar ger eleven en chans att bedöma sina kommunikativa kunskaper mer heltäckande. I det här hänseendet har videon den fördel över ljudband att eleven kan utvärdera den paralingvistiska sidan av sin språkanvändning, som gester och miner, och inte endast den språkliga. När elever spelar in och bedömer inspelningarna regelbundet blir det möjligt för dem att uppmärksamma utveckling i sina kunskaper. (Oscarson, 1989, s. 9). Harris (1997, s. 16) skriver vidare att när det gäller bedömning av ens produktiva kunskaper måste kriterierna, det vill säga vad som bedöms och hur, vara tydliga för eleven. Dessa kriterier kan antingen vara formulerade av läraren eller de kan utarbetas av hela klassen gemensamt. I läroplanen för gymnasiet (2015, s. 102) står det också att referensramen och dess kriterier ska göras bekant för eleverna under studierna:

Som stöd vid bedömningen och som ett verktyg för läraren och den studerandes självbedömning används nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling som grundar sig på den gemensamma europeiska referensramen för språk.

Vidare skriver Harris (1997, s. 15) att det är viktigt att göra eleverna mer medvetna om hur de egentligen presterar i språket, med tanke på utveckling av deras kommunikativa kunskaper. Som en möjlig aktivitet kan eleven till exempel före en hörförståelseövning först försöka förutspå hur hen kommer att lyckas i övningen. Efter övningen ska eleven därefter fundera på vad som var svårt eller lätt i övningen. Samma teknik tillämpas med texter och textförståelse. (Harris, 1997, s. 15). Med andra ord testas vad som är elevens uppfattning om sina förmågor och hur bilden stämmer överens med verkligheten.

"Progress checks": övningar med checklista eller bedömningsskala

Enligt Harris (1997, s. 17) kan bedömningen ske i slutet av vissa studieenheter, som i slutet av lärobokens kapitel, eller samtidigt som lärarbedömningen. Det vill säga kan eleven bedöma sina framsteg vid vissa tidpunkter, till exempel under kursen eller i slutet av studieenheter, alltså vid samma tidpunkt som lärarens slutbedömning av kursen (Harris, 1997, s. 17). Enligt Harris (ibid.) tenderar dessa slags "progress checks"-övningar att vara ganska vanliga i läroböcker nuförtiden. Däremot är övningarna ofta bundna till kursens innehåll, vad eleven har lärt sig, i stället för att handla om hur elevens kommunikativa förmågor har utvecklats. Därför anser Harris (ibid.) att övningarna helst borde handla om vad eleven kan göra med språket, alltså olika funktioner. Harris skriver:

While progress checks are now quite common in course books, they tend to focus on what language students have learnt, as opposed to how they have improved in terms of communication.

Som jag nämnde i kapitel 2.4 gör GERS ingen skillnad mellan checklistor och bedömningsskalor (eng. *rating scales*), utan kallar dem båda för checklistor. Däremot görs oftast denna skillnad i litteraturen kring ämnena och därför behandlar också jag checklistor och bedömningsskalor som två olika övningstyper. Dessa två övningstyper innehåller ändå liknande element. Till exempel finns det olika slags frågor eller påståenden som elever ska svara på, som "Jag kan böja verb." eller "Jag kan beställa mat." I denna undersökning kallar jag dessa påståenden "deskriptorer". Denna benämning används i GERS (2.4) för att hänvisa till tablåers nivåbeskrivningar som består av olika deskriptorer. En deskriptor är alltså en mening som anger vad inläraren kan. Eftersom det också i checklistor och bedömningsskalor handlar om att bedöma, vilka kunskaper eller färdigheter individen har, ser jag deskriptor som ett användbart begrepp också när man talar dessa övningstyper.

I självbedömningsövningar med checklista eller bedömningsskala presenteras deskriptorer ofta som en lista. När det gäller checklistor finns det en liten ruta

efter varje deskriptor och eleven ska kryssa för de deskriptorer som hen kan svara *ja* på. Med andra ord anger eleven vad hen kan. I övningar med bedömningsskala sker bedömningen däremot på en värderingsskala som oftast är placerad till höger om deskriptorerna. Denna skala har ett visst antal svarsalternativ, som till exempel kan vara verbala, visuella, numeriska eller kombinationer av dessa. Exempel på verbala svarsalternativ till deskriptorn "Jag kan presentera mig." är till exempel "dåligt", "inte så bra", "ganska bra" eller "väldigt bra". Andrade (2008, i Huang, 2016, s. 804) diskuterar betydelsen av summativa värderingsskalor och enligt henne koncentrerar sig eleven på mer konstruktiva kommentarer om bedömningsskalan tas bort. Enligt Andrade (ibid.) ger värderingsskalor med andra ord inte plats för elevens djupare reflektion.

Formulering av deskriptorer

Som det redan kom fram måste deskriptorerna vara noggrant formulerade eftersom detta kan påverka, hur eleven tolkar övningen. I GERS ges rekommendationer för formulering av deskriptorer. För det första ska deskriptorerna vara "positivt formulerade" (9.2.2 Appendix A). Fokus ska ligga på vad inläraren *kan* i stället för vad hen *inte kan*. Då fungerar deskriptorerna också som målsättningar, något att sträva efter. Däremot kan negativa formuleringar endast användas som verktyg i bedömningen, inte som målsättningar. Det konstateras också att det kan vara krävande att formulera deskriptorer positivt på lägre nivåer då inlärarna inte ännu kan så mycket.

För det andra ska deskriptorerna vara "avgränsade". Enligt GERS (2009, 9.2.2) ska deskriptorerna handla om konkreta språkliga fenomen:

Deskriptorerna bör beskriva konkreta uppgifter eller konkreta grader av färdighet i utförandet av uppgifter.

GERS tar också upp att bestämningsord kan tolkas på varierande sätt. Hur många är till exempel "några" eller "flera"? Med andra ord ska sådana *vaga*

formuleringar undvikas. Av detta skäl ska deskriptorer alltså ange mer specifika ordtal. Vidare bör deskriptorerna vara tydliga och logiska (GERS, 2009, 9.2.2). GERS rekommenderar att man undviker jargong och använder enkel syntax i deskriptorerna. De ska också vara kortfattade. Enligt GERS är en deskriptor som är längre än två meningar inte användbar i en bedömningssituation. Slutligen ska deskriptorerna också vara *självständiga* (GERS, 2009, 9.2.2). En deskriptor ska alltså självständigt fungera som ett mål för inläringen och vara oberoende av andra deskriptorer. Då kan den också fungera som ett kriterium på en viss nivå.

3 METOD OCH MATERIAL

I detta kapitel presenterar jag först mitt undersökningsmaterial. Därefter redogör jag för studiens metoder och hur jag ska genomföra undersökningen i praktiken.

3.1 Material

Som material har jag valt tio finska läroböcker i ämnena svenska som andraspråk och tyska, ryska, engelska och franska som främmande språk. Läroböckerna följer den nya läroplanen för gymnasiet, GYL 2015, och är avsedda för den första kursen i gymnasiet. Totalt finns det material i fem olika språk från tre olika förlag. Ur varje serie analyserar jag både elevens lärobok och lärarmaterialet. Med lärarmaterialet avser jag det material som inte finns i elevens lärobok men som läraren kan använda under lektioner. Till exempel finns det ofta facit till lärobokens övningar, test, spel, undervisningstips eller bakgrundsinformation om lärobokens tema i lärarmaterialet. I lärarmaterialet koncentrerar jag mig på självbedömningsövningar som läraren antingen kan kopiera/printa ut eller visa på skärmen. De närmare uppgifterna om materialet har samlats i tabell 1. De övningar som jag har tagit med i analysen presenterar jag senare i början av kapitlet 4.

Tabell 1. Presentation av forskningsmaterialet

Läroboksserie	Språk	Lärokurs ³	Förlag	Utgivningsår
Inne 1	svenska	A1	FinnLectura ⁴	2014
Insights 1	engelska	A1	Otava	2016

³ I det finska skolsystemet betyder A1-språk det första främmande språket som eleven börjar lära sig i lågstadiet. Vidare är B1 det språk som börjar i högstadiet och B2 det möjliga andra nya språket i högstadiet. B3-språket börjar däremot i gymnasiet. OBS! Benämningarna har inget att göra med den europeiska referensramen och skalan A1–C2.

⁴ Finn Lectura blev en del av Otava 2.1.2018.

On Track 1	engelska	A1	SanomaPro	2016
Fokus 1	svenska	B1	Otava	2016
Precis 1	svenska	B1	SanomaPro	2016
Magazin.de 1	tyska	B2/B3 ⁵	Otava	2016
Plan D 1	tyska	B2/B3	SanomaPro	2016
J'aime 1	franska	B2/B3	Otava	2016
Ateljee 1⁶	ryska	B2/B3	Otava	2016 ⁷
Ponjatno! 1	ryska	B3	FinnLectura	2017

Av tabell 1 framgår att materialet bara innehåller en lärobok från lärokurs A1 i svenska och bara en lärobok i franska. Det har nämligen inte publicerats några andra finska läroböcker för denna lärokurs eller detta ämne som skulle följa den nya läroplanen och vara lämpliga för undersökningen. Vidare finns det sex läroböcker från Otava och bara två från både SanomaPro och FinnLectura. Det är inte meningen att just Otavas publikationer ska betonas i undersökningen utan detta förlag har av en slump flest läroböcker som är lämpliga för analysen. Som jag nämnde ovan är läroböckerna och lärarmaterialet avsedda för den första kursen i gymnasiet i det respektive språket⁸. Att jag valde att undersöka just den första kursen beror på praktiska skäl: eftersom läroboksserierna alla är relativt nya hade det inte hunnit komma ut material

⁵ B2/B3 betyder att läroboken kan användas antingen på högstadiet i B2-lärokursen eller på gymnasiet i B3-lärokursen. I denna undersökning analyserar jag dessa böcker som material för B3-lärokursen.

⁶ Jag behandlar kapitlen 1–3.

⁷ De första utgåvorna av *Ateljee* följer den gamla läroplanen GYL 2003 men denna version har utarbetats för att följa den nya läroplanen, GYL 2015.

⁸ Vissa böcker innehåller två eller tre kurser men jag undersöker endast den del som avsedd för den första kursen.

för flera kurser än för de två eller fyra första när jag påbörjade undersökningen.

3.2 Metod

Undersökningen är en kvalitativ innehållsanalys av läromedel. Enligt Tuomi & Sarajärvi (2002, s. 115) baserar sig innehållsanalysen på tolkning och slutledning och forskaren inriktar sig på att bilda begrepp om det empiriska materialet. Tuomi & Sarajärvi (ibid.) presenterar *reduktion*, *gruppering* (fi. *klusterointi*) och *abstrahering* som centrala metoder för innehållsanalysen. Dessa tre metoder kommer också jag att använda i undersökningen. Reduktion betyder att jag först reducerar allt icke-relevant material ur undersökningen. I grupperingen letar jag efter tendenser i materialet för att kunna sortera materialet i grupper, och i abstraheringen förenar jag dessa grupper i större kategorier för att kunna beskriva materialet på en mer övergripande nivå och svara på mina forskningsfrågor. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 111–112, s. 15). Jag klargör lite senare i detta kapitel för hur jag tillämpar dessa metoder i praktiken.

Bogdan och Biklen (2007, i Fejes & Thornberg, 2011, s. 32) skriver att dataanalys i en kvalitativ undersökning handlar om att forskaren arbetar aktivt med materialet:

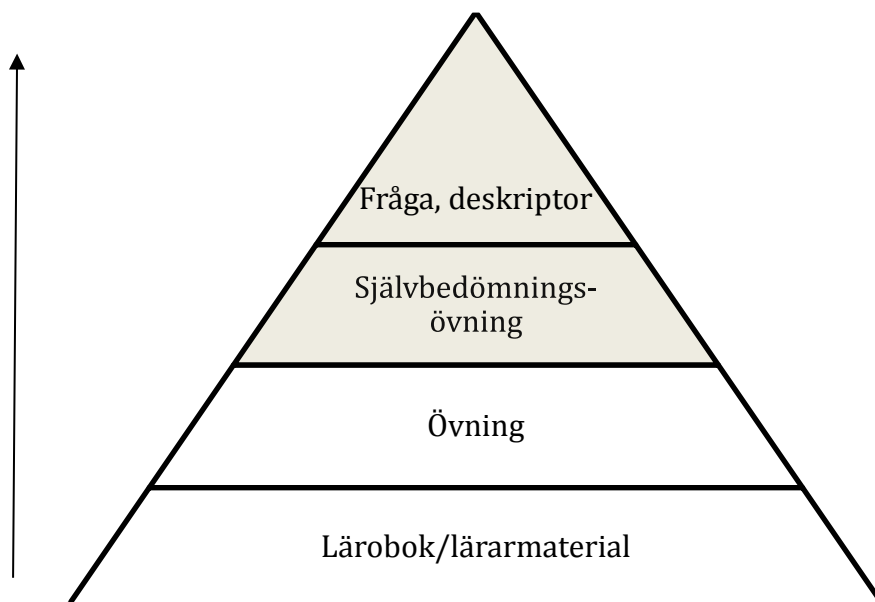
I en sådan analys arbetar forskaren aktivt med sina data, organiserar dem, bryter ner dem till hanterbara enheter, kodar dem, gör synteser av dem och söker efter mönster.

Det framgår alltså av citatet att forskningsmaterialet ska bearbetas till mer "hanterbara enheter". Också Tuomi & Sarajärvi (2002, s. 112) skriver att man måste definiera *analysenheten* innan man kan börja med innehållsanalysen. Materialet ska alltså brytas ner i mindre enheter för att man ska kunna utföra en vettig analys. Formulering av analysenheterna och reducering av materialet går i detta fall hand i hand i undersökningen. När jag definierar analysenhet-

erna handlar det nämligen samtidigt om att koncentrera sig på endast det centrala i materialet. Jag börjar med att analysera hela läroboken eller lärarmaterialet och därefter bryter jag ner materialet i mindre enheter. Först identifierar jag nämligen alla *övningar* i läroböckerna och lärarmaterialen. Med övningar avses sådana uppgifter som aktiverar eleven på något sätt. Allt annat material än övningar reduceras ur analysen. Därefter definierar jag vidare vilka av övningarna som kan tolkas som *självbedömningsövningar*. Som jag redogjorde för i kapitel 1.2 finns det tyvärr inte någon vetenskaplig definition av självbedömningsövningar. Därför utgår jag från övningens syfte i identifieringsprocessen. I läromedlen finns det nämligen sådana övningar som syftar till utveckling av elevens kommunikativa kompetens och andra som snarare handlar om *bedömning* av denna kompetens. Det är bara sådana övningar som strävar till bedömning av elevens kommunikativa kompetens som kategoriserats som självbedömningsövningar och analyseras i undersökningen. Andra slags övningar lämnas bort. Jag är ändå medveten om att det i sista hand är min subjektiva opinion som avgör vilka övningar som räknas med i analysen. Detta kan tänkas vara problematiskt med tanke på undersökningens validitet. Därför, för att vara så genomskinlig som möjligt, inleder jag Resultat-kapitlet med att presentera de övningar som jag har definierat som självbedömningsövningar.

Efter att självbedömningsövningarna identifierats bryter jag ner dem i mindre delar, nämligen i frågor eller deskriptorer. I undersökningen är frågorna och deskriptorerna de primära analysenheterna och självbedömningsövningarna de sekundära. Genom att koncentrera sig på frågor och deskriptorer blir det nämligen möjligt att utföra en mer detaljrik analys av de använda teman och övningstyperna. Å andra sidan kan det också vara relevant att granska övningarna som helheter, speciellt med tanke hur olika delar av övningen anknyter till varandra. Därför har jag både självbedömningsövningar och frågor/deskriptorer som analysenheter. Hur materialet bryts ner i analysenheter har sammanfattats i den följande pyramid-figuren. Analysen rör sig alltså på pyramidens två översta nivåer.

Figur 3. Formulering av analysenheter



Efter definiering av analysenheter och reducering av materialet går jag närmare in på själva analysen, det vill säga vilka de teman som behandlas i självbedömningsövningarna (den första forskningsfrågan). Som metod använder jag här *gruppering* (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 112). Detta betyder att jag letar efter förekommande teman samt likheter och olikheter i hur teman behandlas. Därefter grupperar jag frågor och deskriptorer, alltså de primära analysenheterna, i temagrupper. Jag har inte några färdiga temagrupper utan jag formar grupperna utifrån materialet. Med andra ord närmar jag mig materialet induktivt. Efter att temagrupperna utformats analyserar jag också de använda övningstyperna inom varje grupp (den andra forskningsfrågan). I fasen för *abstrahering* förenar jag slutligen dessa grupper till större kategorier för att kunna beskriva materialet och dra slutsatser på en mer övergripande nivå.

Det kunde också ha varit möjligt att använda kvantitativa metoder som tillägg till den kvalitativa undersökningen. Med hjälp av siffror och procent kunde det till exempel ha varit lättare att jämföra läroboksserierna med varandra. Enligt

min erfarenhet kan kvantifiering av data ändå vara komplext och även missledande i läromedelsanalys, något som jag märkte i min kandidatavhandling (Kujanpää 2015). Detta beror på att materialet i en läromedelsanalys är så heterogent. Även om man kan räkna antalet frågor eller deskriptorer per övning, är dessa siffror inte jämförbara med varandra. Det vill säga går övningarnas omfång inte att jämföra om det handlar om olika övningstyper. Att jag valde att inte använda kvantitativa metoder beror också på att undersökningens syfte först och främst ligger på *hurdan*, inte på *hur mycket*.

4 RESULTAT

I det följande svarar jag på mina forskningsfrågor som var "Hurdana teman lyfts upp för självbedömning i läromedlen?" och "Hurdana övningstyper används för bedömningen av dessa teman?" Jag har sorterat materialet i fyra temagrupper som är "Inlärarens bakgrund", "Existentiell kompetens", "Inlärningsförmåga" och "Inlärningsresultat". Analysen visar att de tre första grupperna handlar om individens generella kompetenser medan den sista gruppen behandlar de kommunikativa språkliga kompetenserna. Inom dessa fyra grupper finns det vidare undergrupper. Det är bra att notera att kategorierna överlappar varandra till en viss del och vissa övningar kan tolkas att höra till flera grupper. Dessa gränsfall kommenterar jag i analysen. I analysen redogör jag också för de använda övningstyperna.

Allra först presenterar jag ändå de självbedömningsövningar som jag har tagit med i undersökningen. Den följande tabellen kan användas som en minneslista under läsningen för att komma ihåg övningarna. I tabell 2 anger jag om materialet finns i elevens lärobok (eleven) eller i materialet för läraren (läraren). När det gäller lärarmaterialet står det också om materialet ska visas på skärmen på lektionen eller kopieras/printas ut. När jag hänvisar till övningar anger jag sidnumret för övningar i elevens lärobok men inte för övningar i lärarens material eftersom flera av övningar i lärarmaterialen finns i digital form. I den tredje spalten anger jag övningens namn, det vill säga övningens rubrik. I analysen hänvisar jag till övningarna med dessa namn. Namnen är på originalspråket men i sidfoten finns mina översättningar av dem. Om övningens namn förekommer flera gånger i tabellen, betyder detta att det finns flera liknande övningar i materialet. Vidare står övningens övningstyp i den fjärde spalten. Det är ändå bra att notera att den givna övningstypen är bara riktgivande och jag kommer att analysera övningstyperna djupare i själva analysen. Det finns också exempel på övningar som bilagor i slutet av uppsatsen. Övningar markerade med *-symbolen kommenteras efter tabellen.

Tabell 2. Översikt av självbedömningsövningarna i analysen

Läroboks-serie	Eleven/läraren	Övningens namn	Övningstypen
Inne 1	läraren (handout)	Alkukysely ⁹	öppna frågor och en övning med bedömningsskala
	läraren (handout)	Kurssipalaute ja itsearviointi ¹⁰	öppna frågor
Fokus 1	läraren (handout)	Itsearviointilomake ¹¹ (två delar) 1. Minä ruotsin kielen opiskelijana ¹²	en övning med bedömningsskala och öppna frågor
		2. Minä ruotsin kielen käyttäjänä ¹³	en övning med bedömningsskala och öppna frågor
Precis	eleven	Bedöm dig! 21A (s. 113)	en övning med bedömningsskala
	eleven	Bedöm dig! 21B (s. 113)	en övning med bedömningsskala
	läraren (visas på skärmen)	Svenskan i mitt liv	öppna frågor
Insights	eleven	Self-assessment ¹⁴ (s. 114) Self-assessment (s. 119) Self-assessment (s. 149) Self-assessment (s. 172) Self-assessment (s.178)	en övning med bedömningsskala
	läraren (visas på skärmen)	Ota kurssi haltuun! ¹⁵	öppna frågor

⁹ Startfrågeformulär¹⁰ Kursfeedback och självvärdering¹¹ Självbedömningsblankett¹² Jag som studerande av svenskan.¹³ Jag som användare av svenskan.¹⁴ Självbedömning¹⁵ Få grepp om kursen!

	läraren (visas på skärmen)	Kurssipalaute* ¹⁶	öppna frågor
On Track	eleven	11B (s. 117)	en övning med bedömningsskala
	läraren (handout)	Language learner profile 1 ¹⁷	öppna frågor
	läraren (handout)	Language learner profile 2	öppna frågor
	läraren (handout)	Language learner profile 3	en längre skrivuppgift
Magazin.de	eleven	Los geht's! (s. 6–7)	en test med färdiga svarsalternativ
	eleven	Alles klar? (s. 35–37) Alles klar? (s. 58–61) Alles klar? (s. 81–83) Alles klar? (s. 105–107) Alles klar? (s. 128–131)	en övning med bedömningsskala
Plan D	eleven	Das schatte ich schon! ¹⁸ (s. 37) Das schatte ich schon! (s. 55) Das schatte ich schon! (s. 77) Das schatte ich schon! (s. 97) Das schatte ich schon! (s. 113) Das schatte ich schon! (s. 128) Das schatte ich schon! (s. 147)	en övning med checklista
Ateljee	eleven	Itsearviointi ¹⁹ (s. 40) Itsearviointi (s. 53)	en övning med checklista
Ponjatno!	eleven	Itsearviointi ²⁰ (s. 93)	en övning med bedömningsskala

¹⁶ Kursfeedback

¹⁷ Språkinläraresprofil

¹⁸ Det här kan jag nog!

¹⁹ Självevaluering

²⁰ Självevaluering

	läraren (handout)	Itsearviointi oppilaalle ²¹	en kriteriebaserad bedömningsövning
J'aime	eleven	Osaan kieliä ²² (s. 3)	öppna frågor
	eleven	Révisions ²³ (s. 35) Révisions (s. 57) Révisions (s. 85) Révisions (s. 110)	öppen fråga
	eleven	Osaan ranskaa ²⁴ (s. 114)	en övning med be- dömningskala
	eleven	Opin oppimaan ²⁵ (bakre pär- men)	en övning med checklista

* Inne, Kurssipalaute ja itsearviointi

* Insights, Kurssipalaute

Förklaring: Även om övningarnas namn syftar till att ge feedback om kursen till läraren, behandlar övningarna också mer allmänt hur eleven har studerat under kursen, vilket är orsaken till att jag har tagit med övningarna i analysen. Vissa frågor har jag ändå utelämnat eftersom de handlar mer tydligt om feedback om kursen till läraren än självbedömning. Dessa utelämnade frågor är "Vad skulle du ha önskat dig av RUA1 kursen a) mera b) mindre? Varför?"²⁶ i Inne och "Vad kunde ha gjorts på ett annat sätt? Vad var du nöjd med?"²⁷ och "Ge kursfeedback. Vad var det bästa på kursen? Vad kunde utvecklas vidare?"²⁸ i Insights.

²¹ Självevaluering för eleven

²² Jag kan språk

²³ Repetitioner

²⁴ Jag kan franska

²⁵ Jag lär mig att lära

²⁶ Mitä olisit toivonut RUA1 kurssilta a) enemmän b) vähemmän? Miksi?

²⁷ Mitä olisi voitu tehdä toisin? Mihin olit tyytyväinen?

²⁸ Anna kurssipalautetta. Mikä kurssissa oli parasta? Mitä voisi kehittää?

4.1 Inlärarens bakgrund

I den första temagruppen lyfter övningarna upp sådana teman som är anknutna till elevens bakgrund som språkinlärare och -användare. Dessa övningar kan beskrivas som diagnostiska eftersom bedömningen sker före själva inlärningsprocessen, det vill säga i början av kursen. För det första kartläggs inlärarens tidigare språkinlärningshistoria, som vilka språk eleven har lärt sig tidigare och i vilka kontexter inläringen har skett. Också inlärarens positiva och negativa erfarenheter av språkinläring eller språkanvändning tas upp. För det andra behandlar frågorna hur eleven ser på sina språkkunskaper i början av kursen. Elevens språkkunskaper behandlas också i kapitel 4.4 men då ligger fokus på de färdigheter och kunskaper som eleven har lärt sig under kursen. Här behandlas däremot elevens kunskapsnivå i början av kursen.

4.1.1 Inlärningshistoria

Övningarna tar upp elevens tidigare språkinläringserfarenheter, antingen för målspråket eller för språk i allmänhet. Det är *Inne* (Alkukysely), *Precis* (Svenskan i mitt liv), *Insights* (Ota kurssi haltuun!), och *On Track* (Language learner profile 1, 2 och 3) som behandlar elevens inlärningshistoria i lärobokens målspråk, det vill säga i svenska eller engelska. Däremot tar *Magazin.de* (Los geht's! s. 6–7) och *J'aime* (Osaan kieliä, s. 3) upp språkinläringserfarenheter i andra språk som eleven behärskar. Att det inte kartläggs erfarenheter i målspråket i *Magazin.de* och *J'aime* beror på att eleven i dessa bokserier börjar med ett nytt språk som hen alltså inte har några tidigare kunskaper i. Kännetecknande för övningarna i denna grupp är att de flesta är diagnostiska och ska göras i början av kursen. Därför kan de tolkas som något slags uppvärmningsövningar inför kursen.

Det som behandlas i övningarna är till exempel hur länge eleven har studerat språket. I *Precis* och *Inne* ligger fokus på studier i skolan. Det frågas till exempel "Hur länge har du studerat svenska?"²⁹ (*Precis*, *Svenskan i mitt liv*) och "På

²⁹ Kuinka kauan olet opiskellut ruotsia?

vilken klass har du börjat studera svenska?"³⁰ (Inne, Alkukysely). Det syftas alltså på inlärn timer i en skolkontext, inte på inlärn timer på fritiden. I Inne frågas det också om eleven har deltagit i språkbad i svenska eller om eleven har svenskspråkig bakgrund (Alkukysely).

I övningarna ber man eleven att gå tillbaka till sina första minnen som användare av målspråket. Precis ställer frågan "Vilket var det första ordet eller saken som du kunde säga på svenska?"³¹ (Svenskan i mitt liv). I On Track ska eleven vidare reflektera över sin inlärn timerhistoria genom att skriva en berättelse om sig själv (Language learner profile 3). Som "milstolpe" kan eleven använda till exempel "de första minnena av att ha hört engelska, att ha varit på lektion i engelska, lärare, vänner"³² (On Track, Language learner profile 3). När det gäller dessa två serier har eleven studerat det respektive språket i flera år, så frågorna har en nostalgisk klang: vad kunde jag allra först?

Det som vidare behandlas i övningarna är olika slags kontexter för språkanvändning och -inlärn timer. I J'aime, On Track och Precis ska eleven fundera på möjliga platser, situationer och sociala kontakter som har stött hens språkinlärn timer. Till exempel i Osaan kieliä -övningen i J'aime finns det en tabell där 13 olika kontexter finns angivna, till exempel "i skolan", "med kompisar", "på sommarjobbet" och "på bio". Det är också möjligt att hitta på ett eget alternativ. Eleven ska fylla i tabellen och ange var hen har lärt sig de språken som hen behärskar. Eftersom det i J'aime handlar om elevens kunskaper i andra språk än i lärobokens målspråk, gör övningen det möjligt att jämföra om inlärn timerkontexterna varierar mellan språken, till exempel om eleven har lärt sig engelska genom att titta på TV och med kompisar men svenska först och främst i skolan. I On Track ges det däremot inte några färdiga svarsalternativ till en liknande fråga (Language learner profile 2). I Language learner profile 2 ska

³⁰ Monennellako luokalla olet aloittanut ruotsin opiskelun?

³¹ Mikä oli ensimmäinen sana tai asia, jonka osait sanoa ruotsiksi?

³² first memories of hearing English, being in the English class, teachers, friends

man nämligen teckna en bild av sig själv och skriva runt bilden var och av vem eleven har lärt sig engelska.

Det finns också exempel på övningar där de mer informella inlärningskontexterna, det vill säga inläringen utanför klassrummet, lyfts upp mer specifikt. Som sagt handlar det i Language learner profile 3 (On Track) om att skriva en berättelse om sin inlärningshistoria och som en milstolpe ska eleven fundera på "på vilka sätt har du lärt dig engelska utanför klassrummet (genom att tala med utbytesstuderande, resor, dataspel, musik, böcker)"³³. I On Tracks Language learner profile 1 ska eleven vidare svara på frågan "När använder du engelska utanför klassrummet?"³⁴ genom att fylla i en tankekarta. I mitten av tankekartan står det "ME" och det finns ett exempel givet på engelska, "on holiday". Meningen är att eleven ska hitta på andra liknande användningskontexter. En liknande fråga ställs i Precis: "Var och med vem använder du/har du använt svenska utanför klassrummet?"³⁵ (Svenskan i mitt liv). När det gäller J'aimes Osaan kieliä -övning kommer det vidare fram att av de 13 färdiggivna alternativen hänvisar 12 till mer informell inläring

Det kommer alltså fram att medan det i Language learner profile 2 och 3 (On Track) samt i Osaan kieliä (J'aime, s. 3) hänvisas till olika slags *inlärningskontexter*, är det däremot *användningskontexter* som behandlas i Language learner profile 1 (On Track) och i Svenskan i mitt liv (Precis). Med andra ord förekommer det en skillnad i ordvalen mellan serierna om det hänvisas till inläring eller användning av språket. Det kan konstateras att i Precis och On Tracks Language learner profile 1 ligger fokus på *var* eleven egentligen använder språket. Däremot kan frågan i J'aime och Language learner profile 3 i On Track snarare kopplas till språkinlärningsstrategier, hur inläraren har utnytt-

³³ in what ways have you learned English outside the class (talking with exchange students, travelling, computer games, music, books)

³⁴ When do you use English outside the classroom?

³⁵ Missä ja kenen kanssa käytät/olet käyttänyt ruotsia luokahuoneen ulkopuolella?

jat sin omgivning för att främja sin inläring. Trots denna skillnad verkar övningarna för det mesta ha samma syfte, nämligen att kartlägga olika kontexter som främjar elevens språkinläring. Som sammanfattning kan det konstateras att bedömningen gäller antingen "studier", "användning" eller "inläring" av språket eller språken. Eleven uppmuntras att kartlägga olika slags konkreta situationer och sociala kontakter som är anknutna till hens språkinläring.

I övningarna lyfts också elevens tidigare erfarenheter av tidigare språkstudier upp. Inne har två öppna frågor: "Hurdana har studierna varit? Har du gillat dem?"³⁶ (Alkukysely). Magazin.de har en fråga på samma linje i Los geht's! -övningen (s. 6 – 7). Eleven ska komplettera meningen "Hittills har studierna av språk varit..."³⁷ med svarsalternativ som handlar om hur svårt eller jobbigt det har varit att studera. Språkinläring jämförs också med matematik. Inne tar alltså upp elevens inställning till att studera målspråket medan Magazin.de behandlar språkstudier i allmänhet. On Track (Language learner profile 3) tar däremot upp elevens positiva och negativa språkinläringserfarenheter. Som en möjlig milstolpe i berättelsen om elevens språkinlärningshistoria nämns nämligen positiva och negativa erfarenheter av inläring av engelska.

4.1.2 Språkkunskaper

Övningarna gäller också hur eleven ser på sina språkkunskaper i början av kursen. De närmar sig ämnet ur olika synvinklar. I J'aime (Osaan kieliä, s. 3) bildar eleven en övergripande bild av sina språkkunskaper i de språk som hen har lärt sig tidigare. I On Track ska eleven däremot jämföra sin kunskapsnivå med andra jämnåriga (Language learner profile 2) och man kartlägger elevens tidigare betyg i respektive ämnet i Inne (Alkukysely) och On Track (Language learner profile 2). Vidare ska eleven bedöma sina styrkor och/eller svagheter inom olika delområden av språkförmågan, som muntlig och skriftlig färdighet och hör- och läsförståelse (Insights, Ota kurssi haltuun! On Track, Language

³⁶ Minkälaista opiskelu on ollut? Oletko pitänyt siitä?

³⁷ Kielten opiskelu on tähän asti ollut

learner profile 2), eller bedöma sina styrkor och svagheter mer generellt (Language learner profile 1, 3).

I övningen Osaan kieliä i J'aime (s. 3) ska eleven lista upp alla språk som hen kan och markera sin kunskapsnivå på ett kontinuum som har "mitt modersmål" och "några ord"³⁸ som fram- och slutända. Med andra ord är det meningen att eleven ska kartlägga sina kunskaper i andra språk än målspråket och ge ett generellt omdöme om kunskapsnivån i dem. På detta sätt blir det möjligt att få en holistisk bild av elevens språkförmågor, hur många språk eleven kan och hur nivåerna i dessa språk varierar.

Elevens språkkunskapsnivå kartläggs vidare på en allmän nivå i On Tracks Language learner profile 2. Eleven ska svara på frågan "Hur bra kan du engelska jämfört med andra jämnåriga?" genom att välja mellan svaren "a) väldigt bra b) bra c) tillfredsställande, d) nöjaktigt"³⁹. Bedömningen är alltså normativ till naturen eftersom eleven bedömer sig i förhållande till andra inlärare, inte mot några allmänna kriterier. Bedömningen är också holistisk för eleven ska granska sin språkförmåga som en helhet, utan att koncentrera sig på dess olika delområden. Omdömet baserar sig ändå på elevens subjektiva intryck, på hans erfarenheter av hur hen presterar jämfört med sina klasskamrater.

Direkt efter denna fråga frågas det vidare i On Track (Language learner profile 2) vad som var elevens slutbetyg i engelska i grundskolan. Det är också möjligt att kort kommentera betyget. Bakom denna fråga finns möjligen tanken att slutbetyget å sin sida berättar om elevens rådande nivå i språket. Att ta upp betyget kan hjälpa eleven att jämföra sig med de andra eleverna, vilket frågades i den föregående frågan. Också i Inne tas elevens betyg upp som en del av en kartläggning av elevens språkinlärningshistoria. I Alkukysely står det "Om

³⁸ äidinkieleni – muutamia sanoja

³⁹ Miten hyvin mielestäsi osaat englantia verrattuna muihin ikätovereihin? a) erittäin hyvin b) hyvin c) tyydyttävästi d) valttävästi

du vill kan du berätta vilket ditt senaste betyg var.”⁴⁰ Det kan ändå argumenteras att dessa två frågor inte handlar så mycket om självbedömning utan syftet är snarare att ge bakgrundsinformation till läraren om eleverna. Däremot hör frågorna till en bredare helhet där eleven dyker in i sin bakgrund som inlärare.

Vidare lyfts elevens styrkor och svagheter upp i Insights (Ota kurssi haltuun!) och On Track (Language learner profile 1, 2 och 3). Både i Ota kurssi haltuun! och Language learner profile 2 angrips frågan via språkförmågans olika delområden. I Insights kartläggs elevens *utvecklingsbehov* inom språkförmågans delområden medan eleven i Language learner profile 2 ska fundera på sina *starka sidor* inom delområdena. Att fundera på sina utvecklingsbehov kan möjligen styra eleven att sätta mål för sin inläring. Å andra sidan kan eleven bli mer självsäker när hen identifierar sina styrkor, nämligen vad hen är bra på. Vidare ska eleven i Language learner profile 3 (On Track) reflektera över både sina styrkor och svagheter med hänsyn till sin inlärningshistoria. Här är frågan inte anknuten till de olika delområdena. I denna längre skrivuppgift är det till exempel möjligt att koncentrera sig på utveckling av vissa färdigheter. Också i Language learner profile 1 (On Track) finns en mer generell fråga: ”Vad är du bra på i engelska?”⁴¹ så eleven får själv avgöra vad hen lyfter upp.

Å andra sidan kartläggs det också vad som har känts svårt för eleven tidigare. Inne ställer frågan ”Vad tycker du att är lätt respektive svårt i studierna av svenska?”⁴² (Alkukysely). Frågan kan tolkas att syfta på respektive språks egenskaper som grammatiska strukturer eller ordförråd. Till exempel kan det vara svårt att komma ihåg oregelbundna verb i svenskan men däremot lätt att lära sig uttalet.

⁴⁰ Jos haluat voit kertoa viimeisimmän arvosanasi.

⁴¹ What are you good at when it comes to English?

⁴² Mikä ruotsin opiskelussa on sinusta helppoa ja mikä vaikeaa?

4.2 Existentiell kompetens

I den andra huvudgruppen finns det övningar som behandlar elevens existentiella kompetens, det vill säga attityder, motivation och personlighetsfaktorer (GERS, 2009, 5.1.3). Till exempel lyfter övningarna upp elevens förhållande till målspråket och hurdana föreställningar eleven har om målspråket. Också elevens motivation och känslor i språkinläringen samt elevens karaktärsdrag behandlas.

För det första tas det elevens attityder och förhållningssätt till målspråket upp. Precis behandlar elevens förhållande till svenskan (Svenskan i mitt liv). Temat kommer fram redan i instruktionerna till övningen: "Berätta om ditt förhållande till det svenska språket till paret/kompisen."⁴³ Det definieras ändå inte specifikt vad som avses med "förhållandet". Vidare förekommer frågan "Hur dant förhållande till språket hade du i början av studierna?"⁴⁴, där "förhållande" kan tolkas som synonym till "attityd". Förhållandet till språket kan alltså tolkas som dynamiskt, något som kan förändras under tiden.

Precis närmar sig förhållandet till språket också genom att elevens attityder och associationer om språket kartläggs. Eleven ska komplettera meningen "Jag tycker att det svenska språket är _____."⁴⁵ och svara på frågan om hur svenskan låter: "Vilket ord tycker du är det roligaste/tråkigaste/vackraste ordet i svenskan?"⁴⁶ (Svenskan i mitt liv). Associationer om språket behandlas också i Magazin.de, i Los geht's! -övningen (s. 6–7). Eleven ska komplettera meningen "Det som lockar mig i det tyska språket är..."⁴⁷. I svarsalternativen nämns olika egenskaper som kan tänkas vara kännetecknande för det tyska språket när det gäller fonologi och grammatiska strukturer. Den pragmatiska

⁴³ Kerro parillesi suhteestasi ruotsin kieleen.

⁴⁴ Millainen suhde sinulla oli kieleen opintojen alussa?

⁴⁵ Ruotsin kieli on mielestäni _____.

⁴⁶ Mikä on mielestäsi ruotsin kielen hauskin / ikävimmän kuuloinen / kaunein sana?

⁴⁷ Saksan kielessä minua kiehtovat...

nyttan av det tyska språket kan också inspirera eleven. I alternativen står det "c. språkets punktlighet, logiska natur och nytta"⁴⁸ och "a. ljud, ordspråk, små-småprepositioner och ordföljdsötisar <3⁴⁹". Förutom hänvisning till nytta är det alltså språkets lingvistiska egenskaper som framhävs i dessa alternativ. Däremot i det tredje alternativet tas det upp att det möjligen inte alls är språkets egenskaper som fascinerar eleven och hen har kanske inte alls ens funderat på saken. I alternativet står det: "b. fotboll, Alpen, Döner, Currywurst, fondue... ja menar du språket? Hm."⁵⁰ Eleven har alltså möjligen inte någon speciell opinion om själva språket utan ser språket som ett verktyg för att fylla vissa behov eller intressen. Till exempel kan det vara Tyskland och den tyskspråkiga kulturen som känns lockande för eleven, inte hur språket låter.

Vid sidan av sina känslor ska eleven också fundera på sin motivation att lära sig språket. Motivation behandlas i On Track (Language learner profile 1) och i Magazin.de (Los geht's! s. 6–7). I början av kursen kartläggs det i On Track med en öppen fråga vad som motiverar eleven att lära sig mer engelska⁵¹ (Language learner profile 1). Med andra ord står det indirekt skrivet att eleven *ska* lära sig mera engelska, oavsett om eleven vill eller inte. Det är nämligen obligatoriskt att läsa det obligatoriska antalet kurser i engelska för att ta studenten, så eleven kan inte välja om hen studerar engelska eller inte. Däremot är det möjligt att hitta på möjliga aspekter som stöd för ens studiemotivation, vilket frågan syftar till. Motivation behandlas i Magazin.de ur en annan synvinkel. Eftersom det i Magazin.de handlar om ett frivilligt B3-språk ligger fokus på att kartlägga vad som ligger bakom elevens motivation att studera tyska. I Los geht's! -testet (s. 6–7) ska eleven komplettera frågan "Jag vill lära mig tyska

⁴⁸ c. kielen täsmällisyys, loogisuus ja tarpeellisuus

⁴⁹ a. äänteet, sanonnat, pikkupikkuprepositiot ja sanajärjestyssöpoläiset. <3

⁵⁰ b. jalkapallo, Alpit, Döner, Currywurst, fondue... jaa siis kielessä? Hmm...

⁵¹ What motivates you to learn more English?

eftersom...”⁵² och ”I språkstudier är det viktigaste för mig...”⁵³ I svarsalternativen till dessa frågor tas det bland annat upp instrumentell motivation, nämligen att språket är ett viktigt verktyg inom arbetsmarknaden eller när man reser utomlands. För det andra betonas viljan att lära sig känna en ny kultur och möta nya människor. Å andra sidan finns det också alternativet ”b. jag behöver fler kurser”⁵⁴. Eleven som inte har någon speciell motivation att lära sig tyska kan alltså välja detta alternativ.

Vidare behandlar övningarna hur språkinläringen har känts både under och i slutet av kursen. I slutet av det första kapitlet i Magazin.de, i Alles klar? -delen, finns det två öppna frågor om ämnet: ”Hur har det känts att studera ett nytt språk?”⁵⁵ och ”Hur skiljer sig tyskan från de andra språken som du har lärt dig?”⁵⁶ (Alles klar? s. 37). I den första frågan ska eleven alltså reflektera kring sin inlärningsupplevelse under kursen ur en affektiv synvinkel. Med andra ord frågas det inte *hur bra* inläringen har skett utan hur den har *känts*. Att börja med ett nytt språk sker nämligen inte alltid utan problem, till exempel kan man känna sig frustrerad när man inte förstår allt och kan uttrycka sig endast på ett mycket begränsat sätt. Frågan ger alltså chansen att reflektera över dessa slags känslor. I den andra frågan ska eleven däremot jämföra tyskan med andra språk på ett mer lingvistiskt sätt.

Elevens erfarenheter av och känslor kring språkinläringen under kursen kartläggs i slutet av kursen både i Magazin.de (Alles klar? s. 131) och i Inne (Kurssipalaute ja itsearviointi). I Magazin.de finns en fråga ”Hur känner du dig inför att fortsätta dina studier i tyska? Vad har påverkat hur du tänker just

⁵² Haluan oppia saksaa koska...

⁵³ Kielen opiskelussa minulle on tärkeintä...

⁵⁴ b. tarvitsen lisää kursseja.

⁵⁵ Miltä uuden kielen opiskelu on tuntunut?

⁵⁶ Miten saksa eroaa muista jo osaamistasi kielistä?

nu?”⁵⁷ (Alles klar? s. 131). I Inne frågas det ”Hur känns studieatmosfären? Tycker du att det är bra/lätt att studera under lektionerna? Varför, varför inte?”⁵⁸ (Kurssipalaute ja itsearviointi). I båda serierna ligger fokus alltså på hur det har känts att studera. I Inne ska man speciellt fundera på om det har känts tryggt och bra att studera under kursen. I Magazin.de tangeras samma tema: det är möjligt att även om eleven själv har varit intresserad av det tyska språket har det inte känts bra att studera, till exempel på grund av läraren, arbetssätten eller studiekompisar. Hur studierna har känts kan vidare vara av betydelse för om eleven vill fortsätta sina tyska studier eller inte, med tanke på att tyskan som B3-språk är ett frivilligt språk som eleven kan sluta med om hen vill.

Det finns totalt tre exempel på övningar där eleven bedömer sina personlighets- och karaktärsdrag. I detta kapitel analyserar jag ändå endast övningen 11B i On Track (s. 117), även om också övningen Bedöm dig! i Precis (s. 113) och ”Kurssipalaute ja itsearviointi” i Inne tangerar detta tema. Detta beror på att i On Track behandlas elevens allmänna karaktärsdrag medan i Precis och Inne lyfts det upp egenskaper som är mer direkt anknutna till skolvärlden, till exempel hur eleven beter sig i klassen och som studerande. Därför analyserar jag dessa två övningar i kapitel 4.3.3.

Som sagt är det alltså elevens allmänna karaktärsdrag som behandlas i övningen i On Track. Övningen är en bedömningsskala med totalt 20 deskriptorer på engelska som anger olika slags egenskaper och adjektiv, som ”Jag är utåtriktad.”, ”Jag är självsäker.”, ”Jag är envig.” och ”Jag är generös.”.⁵⁹ Det kommer fram att de olika adjektiven och benämningarna i övningen inte går att

⁵⁷ Millä mielellä jatkan saksan opintoja tästä eteenpäin? Mitkä asiat ovat vaikuttaneet tämän hetkisiin ajatuksiisi?

⁵⁸ Miten koet opiskeluilmapiirin? Onko tunnilla mielestäsi hyvä/helppo opiskella? Miksi, miksi ei?

⁵⁹ I am outgoing. I am self-confident. I am stubborn. I am generous.

dela in i "goda" och "dåliga" egenskaper utan det är tolkningsfråga om till exempel "nattuggla"⁶⁰ tolkas som något positivt eller inte. Enligt instruktionerna ska eleven fundera på hur bra påståendena stämmer överens med hen och bedöma sig själv på skalan. Till vänster finns det en numerisk värderingsskala med alternativen 1, 2, 3, 4 och 5, där ettan är det lägsta och femman det högsta betyget. Efter bedömningen ska eleven diskutera resultaten med sitt par, nämligen först jämföra sina listor och därefter motivera, varför hen har valt att ge ett visst betyg. Vidare ska eleverna tillsammans diskutera olika situationer där respektive egenskaper kommer fram.

4.3 Inlärningsvanor

Det tredje större tema som behandlas i övningarna är elevens inlärningsförmåga, *savoir-apprendre*. Inom detta tema förekommer tre undergrupper. I den första gruppen ska eleven bedöma hurdana studietekniker eller språkinlärningsstrategier hen använder för att utveckla sina språkkunskaper. Den andra gruppen lyfter upp de arbetssätt som används under språklektionerna och elevens attityder mot dessa arbetssätt. I den tredje gruppen ska eleven bedöma sina allmänna studiefärdigheter och hur hen beter sig i skolan.

4.3.1 Studietekniker och inlärningsstrategier

I denna grupp av övningar kartläggs *hur* eleven lär sig språk. Elevens språkinlärningsätt behandlas både i de diagnostiska övningarna i början av kursen, under kursen och i de mer summativa övningarna i slutet av kursen. Fokus (Itsearviointilomake: Minä ruotsin kielen opiskelijana) och J'aime (Opin oppimaan, bakre pärmen) har en hel övning om ämnet medan Inne (Alkukysely, Kurssipalaute ja itsearviointi) On Track (Language learner profile 1 och 2) och Magazin.de (Los geht's! s. 6–7, Alles klar? s. 107) tangerar ämnet kortare. För bedömningen används öppna frågor, test med svarsalternativ, övningar med checklista och övningar med bedömningsskala.

⁶⁰ night owl

Ett viktigt tema i övningarna är hur eleven lär sig bäst. Frågorna i dessa övningar handlar om elevens självkännet som inlärare, nämligen att eleven kan identifiera de inlärningssätt som passar hen bäst genom att reflektera kring sina tidigare inlärningserfarenheter. Till exempel i *Inne tas denna fråga upp både i början och i slutet av kursen*, med frågorna: "På vilket sätt lär du dig mest effektivt?"⁶¹ (*Alkukysely*) och "På vilket sätt lär du dig bäst?"⁶² (*Kurssipalaute ja itsearviointi*). I *On Track* finns det en liknande fråga i början av kursen "Vilka är de bästa sätten för dig att lära sig engelska?"⁶³ (*Language learner profile 1*). Frågorna är alltså inte bundna till någon specifik inlärningskontext utan behandlar inläring på en ganska allmän nivå. *Magazin.de* tangerar samma ämne i ett diagnostiskt test (*Los geht's!* s. 6–7). Eleven ska komplettera meningen "Hittills har jag lärt mig språk bäst genom att..."⁶⁴ Svarsalternativen presenterar tre olika slags typer av inlärare: en som lär sig språk informellt på fritiden: "a. med hjälp av min egen entusiasm genom att läsa, genom filmer, utan att lägga märke till det."⁶⁵, en som sitter passivt i skolan: "b. när läraren håller kunskap i mitt huvud."⁶⁶ och en som aktivt bearbetar inlärningsstoffet: "c. genom att fundera, ifrågasätta och hitta på egna minnesregler."⁶⁷ I *Inne*, *On Track* och *Magazin.de* ska eleven alltså ge ett övergripande holistiskt omdöme om hurdan hen är som språkinlärare.

Vidare kartlägger övningarna mer specifikt hur eleven använder olika slags inlärningsstrategier både under och i slutet av kursen. Till exempel i *Magazin.de* och *J'aime* presenteras olika slags inläringstekniker i elevens lärobok och eleven ska senare bedöma om hen har utnyttjat dem. I *Magazin.de* finns det en öppen fråga i *Alles klar? -delen*: "Har du utnyttjat inläringstipsen som finns i

⁶¹ Millä tavalla opit mielestäsi tehokkaimmin?

⁶² Miten opit parhaiten?

⁶³ What are the best ways for you to learn English?

⁶⁴ Tähän mennessä olen oppinut kieliä parhaiten...

⁶⁵ oman innostukseni voimalla lukemalla, elokuvista, huomaamattani.

⁶⁶ kun opettaja kaataa tietoa päähäni.

⁶⁷ pohtimalla, kyseenalaistamalla ja omia muistisääntöjä keksimällä.

Vokabelmeister-övningarna? Vilka andra medel har du för att göra din inläring mer effektivt?”⁶⁸ (Alles klar? s. 107) Med andra ord hänvisas det till sådana tips som presenterats tidigare i läroboken. I J’aime har inläringstipsen däremot samlats på lärobokens bakre pärm, i övningen ”Opin oppimaan”. Det finns totalt 16 tips som står på en lista. Denna lista är ändå formulerad som en checklista och tipsen anges i imperativ, till exempel ”Gör en tankekarta av *unitén* nya eller nyttiga ord.”⁶⁹ Sidan har alltså dubbelfunktionen att först presentera olika tips och senare fungera som ett bedömningsverktyg för självbedömningen. I Fokus hänvisas det inte till några tidigare presenterade inläringstips. Däremot finns det en handout i lärarmaterialet (Itsearviointilomake) vars första del handlar om inlärningsstrategier, nämligen övningen ”Minä ruotsin kielen opiskelijana.” Detta är en övning med bedömningsskala som har sju deskriptorer om inlärningsstrategier, som: ”Jag lyssnar på lärobokens texter hemma.”⁷⁰ Bedömningen sker på en bedömningsskala som mäter *hur ofta* eleven använder vissa studietekniker. Svarsalternativen är ”aldrig, ibland, regelbundet”⁷¹. När bedömningen i Magazin.de och J’aime alltså handlar om eleven har använt vissa tips, är perspektivet i Fokus *hur ofta*.

Ett annat viktigt tema som eleven ofta ombes bedöma i övningarna är hur hen lär sig nya ord. För det första finns det exempel på frågor av mer generellt slag som ”Hur övar du ditt ordförråd?”⁷² (On Track, Language learner profile 2). I Magazin.de ska eleven komplettera meningen ”Nya ord fastnar sig bäst i minnet genom att...”⁷³ (Los geht’s! s. 6–7). För det andra behandlas olika slags kognitiva språkinlärningsstrategier och minnestekniker specifikt. Till exempel tas

⁶⁸ Oletko käyttänyt hyödyksesi Vokabelmeister-harjoitusten oppimisvinkit? Mitä muita keinoja sinulla on tehostaa oppimistasi?

⁶⁹ Tee miellekartta *unitén* uusista tai hyödyllisistä sanoista.

⁷⁰ Kuuntelen kirjan tekstejä kotona.

⁷¹ en koskaan, joskus, säännöllisesti

⁷² Miten opettelet sanastoa?

⁷³ Uudet sanat jäävät minulle parhaiten mieleen.

det upp om eleven grupperar ord (Fokus, Magazin.de, J'aime), jämför målspråket med andra språk (Fokus, J'aime), formar meningar av nya ord (On Track, J'aime) eller om eleven använder visualisering som en minnesteknik (Fokus, J'aime). I J'aime presenteras också olika slags kinestetiska inlärningssätt, där alltså rörelse kopplas ihop med det kognitiva. Vidare behandlar Magazin.de inlärning på fritiden via sånger, spel och filmer eller när man reser. Att lära sig utanför klassrummet behandlar också i J'aime. On Track och Fokus tar också upp hur eleven studerar lärobokens ordlistor.

Vid sidan av inlärning av ord behandlar övningarna hur eleven studerar lärobokens texter. I On Track ställs en öppen fråga: "Hur studerar du vanligen en ny text?"⁷⁴ (On Track, Language learner profile 2). Lärobokens texter tas också upp i Fokus men ur ett annat perspektiv: "Jag lyssnar på lärobokens texter hemma."⁷⁵ (Itsearviointilomake: Minä ruotsin kielen opiskelijana)

Medan de ovannämnda strategierna kan definieras som direkta strategier, alltså sådana strategier som används för att göra inlärningsuppgiften lättare eller effektivare, finns det också exempel på indirekta strategier i övningarna. Som namnet antyder är dessa strategier kopplade till inläringen på ett mer indirekt sätt. On Track innehåller följande fråga: "Hur kontrollerar du om du har lärt dig studiestoffet?"⁷⁶ (Language learner profile 2) Som svarsalternativ till denna fråga finns det "inte på något sätt, någon frågar av mig, jag repeterar saken i minnet/genom att tala högt, något annat sätt"⁷⁷. Denna fråga handlar alltså om hur eleven följer upp och monitorerar sin inlärning.

Vidare behandlar Inne och Fokus elevens styrkor och svagheter som inlärare. I Fokus förekommer två öppna frågor efter övningen med bedömningsskala

⁷⁴ Miten yleensä opiskelet uuden tekstin?

⁷⁵ Kuuntelen kirjan tekstejä kotona.

⁷⁶ Miten tarkistat oletko oppinut opiskeltavan asian?

⁷⁷ en mitenkään, joku kyselee minulta, kertaan asian mielessäni/puhuen ääneen, muu tapa

(Itsearviointi: Minä ruotsin kielen opiskelijana). Först bedömer eleven hurdana inlärningsstrategier hen använder i övningen med bedömningsskala och därefter svarar på de öppna frågorna. De öppna frågorna är "Vilka är dina styrkor som studerande av det svenska språket?"⁷⁸ och "Vilka är dina utvecklingsbehov som studerande av det svenska språket?"⁷⁹ Det är möjligt att eleven baserar sitt omdöme på sina svar på övningen med bedömningsskala. I Inne kartläggs elevens styrkor: "Bedöm dig som studerande. (--) Vilka är dina styrkor?"⁸⁰ (Kurssipalaute ja itsearviointi). Eleven ska alltså reflektera över om hen har några specifika egenskaper eller studierutiner som bidrar till hens inlärnin g märkbart.

4.3.2 Arbetssätt

Eleven ska också bedöma hur olika arbetssätt kan bidra till hens inlärnin g. Med arbetssätt menar jag de aktiviteter som primärt läraren bestämmer använda i sin undervisning, till skillnad från sådana studietekniker och -strategier som inläraren själv väljer. Det som kartläggs i dessa övningar är speciellt elevens preferenser och opinioner om olika arbetssätt. Det är Inne, Insights, On Track och Magazin.de som närmar sig ämnet ur detta perspektiv. Ämnet behandlas i övningar i början av kursen, utom i Insights där temat lyfts upp också i slutet av kursen (Kurssipalaute). I bedömningen används ett test med svarsalternativ (Magazin.de, Los geht's! 6–7) och öppna frågor (Inne, Alkukysely; Insights, Ota kurssi haltuun! Kurssipalaute; On Track, Language learner profile 2).

Ett viktigt tema i övningarna är vilka arbetssätt eleven föredrar under lektionerna. Ordet *arbetssätt* (fi. *työtapa*, *työskentelytapa*) används både i Inne och On Track men det definieras inte vad som egentligen menas med arbetssätt. Det

⁷⁸ Mitkä ovat vahvuutesi ruotsin kielen opiskelijana?

⁷⁹ Mitkä ovat kehittämiskohteesi ruotsin kielen opiskelijana?

⁸⁰ Arvioi itseäsi opiskelijana. (--) Mitkä ovat vahvuutesi?

kommer ändå fram att arbetssätten är något som eleven inte direkt kan påverka och därför kan eleven endast uttrycka sina önskemål för läraren. I On Track förekommer frågan "Vilka önskemål har du om kursens arbetssätt till läraren?"⁸¹ (Language learner profile 2). Däremot kan eleven i Inne ställa önskemål till läraren och arbetssätten nämns som ett exempel, det står: "Önskemål till läraren t.ex. om arbetssätt. På vilket sätt lär du dig mest effektivt?"⁸² (Alkukysely) Det kan konstateras att frågorna mest verkar vara avsedda för att driva lärarens intressen, nämligen för att samla feedback om undervisningen. Å andra sidan styr frågorna också eleven att reflektera över vilken roll arbetssätten kan ha för ens studier. Eleven ska nämligen återkomma till sina tidigare inlärningsfarenheter i klassrumskontexten och fundera på hurdana klassrumsaktiviteter som egentligen har bidragit till hens inläring. När det gäller elevens läroböcker tas arbetssätten upp i Magazin.de, i det diagnostiska testet (Los geht's! s. 6–7). Eleven ska komplettera meningen "Under lektionerna i tyska skulle jag vilja..."⁸³ med exempel på möjliga arbetssätt. Svarsalternativen är "b. titta på filmer", "c. undersöka språkets strukturer och tillämpa dem i övningar." och "a. spela teater, spela, lyssna på musik – vad som helst, bara det är på tyska."⁸⁴

Som en del av kursens arbetssätt lyfts i övningarna också upp elevens åsikter om par- och grupparbete. Detta kartläggs i de diagnostiska övningarna i Insights och On Track. I Insights finns en öppen fråga: "Gillar du grupp- eller pararbete? Varför/varför inte?"⁸⁵ (Ota kurssi haltuun!). On Track tangerar samma ämne i frågan "Hur studerar du helst under lektionerna?"⁸⁶ (Language learner profile 2). Som svarsalternativ ges "ensam och läraren handleder och hjälper,

⁸¹ Mitä toiveita sinulla on opettajalle kurssin työskentelytapojen suhteen?

⁸² Toivomuksia opettajalle esim. työtapojen suhteen. Millä tavalla opit mielestäsi tehokkaimmin?

⁸³ Saksan tunneilla haluaisin....

⁸⁴ b. katsoa elokuvia. c. tutkia kielen rakenteita ja soveltaa niitä harjoituksissa. a. näytellä, pelata, kuunnella musiikkia – ihan mitä vaan kunhan se on saksaksi.

⁸⁵ Pidätkö ryhmä- tai paritöistä? Miksi / miksi et?

⁸⁶ Miten opiskelet tunneilla mieluiten?

med ett par, genom att lyssna på läraren som undervisar, i grupper med 3–4 människor eller på något annat sätt.”⁸⁷ I dessa frågor ska eleven alltså fundera på om hen ser de mer sociala arbetssätten som nyttiga och önskvärda för inläringen eller om hen föredrar individuell inläring. Hur eleven ser på grupp-arbete kan också bero på med vem hen har jobbat med tidigare. Insights återvänder till det här ämnet i slutet av kursen i övningen Kurssipalaute. Där finns frågan ”Hur nyttiga var kursens grupp- och pararbete enligt dig?”⁸⁸ Med andra ord står det indirekt skrivet att par- och grupparbete möjligen inte alltid fungerar bäst eller bidrar till inläring. Detta perspektiv tas också tagits hänsyn till i Magazin.de. Ämnet tas upp i det tredje kapitlets Alles klar? -repetitionsdel, som befinner sig i mitten av den första kursen (Alles klar? s. 83). Där förekommer frågan ”Hur går det med par- och grupparbete? Hur kan du hjälpa andra gruppmedlemmar och hur kan du få hjälp av de andra?”⁸⁹ (Alles klar? s. 83) Här lyfts tas elevens ansvar över att bidra till grupparbetet upp.

Ytterligare en aspekt som kan anses höra till arbetssätten är datateknik som Insights tar upp. Där ställs frågan ”Hur mycket vill du använda datateknik under kursen?”⁹⁰ (Ota kurssi haltuun!). Att fundera på användning av de tekniska hjälpmedlen i undervisningen kan alltså också uppfattas som en möjlig aspekt att ta upp i självbedömningen.

4.3.3 ”En duktig elevs egenskaper”

Övningarna tar också upp aspekter som varken direkt handlar om effektiv språkinläring eller om de föredragna arbetssätten. Däremot kunde dessa kallas för ”en duktig elevs egenskaper”. Det förväntas nämligen ofta beteende av

⁸⁷ yksin opettajan ohjatessa ja neuvoessa, parin kanssa, opettaja opettaa ja minä kuuntelen, 3–4 opiskelijan ryhmissä, muu (mikä)

⁸⁸ Kuinka hyödyllisiä kurssin ryhmä- ja parityöt olivat mielestäsi?

⁸⁹ Kuinka pari- ja ryhmätyöt sujuvat? Kuinka voit auttaa muita ryhmäläisiäsi ja kuinka voit itse saada apua muilta?

⁹⁰ Kuinka paljon haluat käyttää tietotekniikkaa kurssilla?

ett specifikt slag av elever i skolan, som att eleverna ska vara aktiva under lektionerna, göra sina hemläxor, inte störa andra elever och överhuvudtaget vara plikttrogna, noggranna och engagerade studerande. Detta tema behandlas i Inne (Kurssipalaute ja itsearviointi), Precis (Bedöm dig! s. 113) Insights (Kurs-sipalaute) och delvis också i On Track (Language learner profile 2) och Magazin.de (Los geht's s. 6–7). Däremot i 11B-övningen i Insights (s. 117) som jag analyserade i kapitel 4.2, behandlades de mer allmänna personlighetsdragen. Dessa drag kunde inte tolkas som en beskrivning av en ideal elev varför jag grupperade övningen i "Existentiell kompetens" -temagruppen. I Inne och Precis har personlighetsfaktorerna däremot en mer direkt anknytning till hur man agerar och lär sig i skolkontexten, varför jag analyserar övningarna här. Analysen visar att ämnet behandlas både i början av kursen, under och i slutet av kursen.

I vissa övningar bes eleven förutsäga hur eller hur bra hen kommer att studera under kursen. I Insights övning "Ota kurssi haltuun!" finns det frågor som handlar om hemläxor och arbete på lektionerna: "Hur väl ska du göra hemläxorna under denna kurs?"⁹¹ och "Hur ska du delta i arbetet under lektionerna?"⁹² Bakom den första frågan verkar det finnas en uppfattning att elever inte alltid satsar hundra procentigt på sina hemläxor, varför eleven ska estimerar *hur väl* hen kommer att göra dem. Vad som kan definieras som att göra sina hemläxor väl beror ändå på subjektiv tolkning. Insights återvänder det till det här ämnet också i slutet av kursen i frågorna "Höll du dig till din plan? Gjorde du dina hemläxor?"⁹³ och "Hur skulle du beskriva din aktivitet på lektionerna under kursen?"⁹⁴ (Kurssipalaute). Att göra sina hemläxor och vara aktiv under lektionerna presenteras alltså som centrala aspekter av studierna. Vidare tangerar också On Track ämnet i frågan "Hur kommer du att studera

⁹¹ Kuinka hyvin aiot tehdä kotitehtävät tällä kurssilla?

⁹² Miten osallistut tuntityöskentelyyn?

⁹³ Pysytkö suunnitelmassasi? Tulivatko kotitehtävät hoidettua?

⁹⁴ Kuinka kuvailisit omaa tuntiaktiivisuuttasi kurssin aikana?

under denna kurs? Berätta något mer specifikt än t.ex. 'flitigt'."⁹⁵ (Language learner profile 2). Tilläggs kommentaren "berätta något mer specifikt...", uppmuntrar eleven att ge ett omfattande svar på frågan. Antagandet att eleven inte alltid beter sig så bra som möjligt är också med i Magazin.des test. Los geht's! -testet (s. 6–7) innehåller nämligen en fråga som handlar om hur eleven förbereder sig före prov. När två av svarsalternativen presenterar olika kognitiva strategier, finns det också ett tredje alternativ "b. kvällen före provet tar jag läroboken som kramdjur och hoppas att orden kryper sig från boken genom min örongång in i mitt långtidsminne under natten."⁹⁶ Här handlar väl inte alternativet om någon riktig inlärningsstrategi. Däremot lyfts det på ett humoristiskt upp att eleven inte alltid studerar så flitigt eller på bästa möjliga sätt.

I Inne och Precis ska eleven däremot mer specifikt bedöma sina egenskaper som en bra, duktig studerande. Inne behandlar ämnet i slutet av kursen, i Kurs-sipalaute ja itsearviointi i form av en övning med bedömningsskala. I övningen finns det sju *Jag*-formulerade deskriptorer i preteritum som beskriver olika slags önskvärda aktiviteter för en studerande. Exempel på dessa är "jag var aktiv under lektionen, jag gjorde hemläxor regelbundet, jag arbetade noggrant och målinriktat och jag förhöll mig positivt."⁹⁷ Med andra ord beskriver deskriptorerna en idealelev och fungerar som kriterier för önskvärt beteende i skolan. I övningen ska eleven ange på skalan 1–5 hur bra hen uppfyller dessa krav. Enligt skalan betyder 1 *svag* och 5 *utmärkt*.

En liknande lista på en duktig elevs egenskaper ges i Precis. Övningen Bedöm dig! ligger i mitten av elevens lärobok (s. 113) och innehåller två övningar, 21A

⁹⁵ Miten aiot opiskella tällä kurssilla? Kerro jotain tarkempaa kuin esim. "ahkerasti".

⁹⁶ otan kirjan koetta edeltävä iltana unileluksi ja toivon, että sanat ryömivät kirjasta korvakäytävää pitkin keuhkoihin yön aikana.

⁹⁷ olin aktiivinen tunnilla; tein kotitehtävät säännöllisesti; kertosin opetetun asian kotona; työskentelin huolellisesti ja tavoitteellisesti; asennoiduin myönteisesti; annoin työrauhan myös muille ryhmässä; kysyin, jos en ymmärtänyt

och 21B, som båda är övningar med bedömningsskalor. I dessa övningar kombineras både övandet av språkliga kunskaper och självbedömning, på ett liknande sätt som i On Tracks övning 11B (s. 117). Det finns nämligen en lista med adjektiv och benämningar på svenska, som *nyfiken* och *punktlig* och eleven ska först para ihop dessa ord med motsvarande ord på finska. Här övar eleven alltså sina språkkunskaper. Därefter ska eleven bedöma hur bra adjektiven beskriver eleven själv och bedöma sig på ett kontinuum som har plus och minus som fram- och slutända. I den första övningen, 21A, bedömer eleven sig som studerande med hjälp av nio adjektiv som "snabb, flitig, optimistisk, punktlig, självständig". I den andra övningen, 21B, handlar det däremot hur eleven agerar i klassen och gruppen⁹⁸. Det finns åtta adjektiv som "aktiv, modig, lugn, samarbetskunnig, bra kompis" och "humorist". Som i Inne kan övningens adjektiv ses beskriva en ideal studerande, någon som förhåller sig positivt, är effektiv och inte till besvär för läraren eller andra elever. Det förekommer nämligen inte någon negativ benämning på listan. Å andra sidan ges ett intryck av att det finns vissa egenskaper som beskriver en idealstuderande som individ men däremot andra egenskaper som snarare hör till en grupparbetskontext. Till exempel *humorist* kopplas till grupparbeten snarare än till egenskaper för studerande i allmänhet.

Som en del av "duktigt" beteende i skolan tas kursbetyget upp i Insights och Inne. I Insights ska eleven fundera på kriterier för kursbetyget i början av kursen. Det vill säga vilka aspekter som borde påverka respektive inte påverka kursbetyget⁹⁹ (Ota kurssi haltuun!). Detta sker i början av kursen men man återvänder till ämnet också senare, i slutet av kursen. I övningen "Kurssi-palaute" förekommer frågan "Vilket betyg antar du att du får för kursen?"¹⁰⁰ och också "Vad hoppas du att läraren speciellt tar hänsyn till när hen bedömer

⁹⁸Arvioi itseäsi opiskelijana.

Arvioi sitten itseäsi luokassa ja ryhmässä toimimisessa.

⁹⁹ Minkä asioiden pitäisi vaikuttaa loppuarvosanaan? Mitkä asiat eivät saisi vaikuttaa loppuarvosanaan?

¹⁰⁰ Minkä arvosanan arvelet saavasi kurssista?

dig?”¹⁰¹ Eleven ska alltså bedöma hela sin kursprestation holistiskt, baserat på de kriterier som hen uppfattar som meningsfulla med tanke på betyget. Som jag nämnde tidigare är det meningen att eleven återkommer till sina svar på Ota kurssi haltuun! -övningen i slutet av kursen, så att eleven möjligen baserar sitt omdöme på de kriterier som hen själv har formulerat i början av kursen.

Också i Inne ska eleven ge sig själv ett kursbetyg (Alkukysely). Till skillnad från Insights ska betyget här basera sig på det omdöme som eleven har gett sig själv tidigare i handoutens övning med bedömningsskala. Mer specifikt ska eleven ge två betyg åt sig, först på basis av sin prestation under kursen och därefter ett mer övergripande kursbetyg.¹⁰² Det förefaller som om egenskaperna på bedömningsskalan fungerar som kriterier för kursbetyget. Efter detta ska eleven ge kort skriftlig feedback åt sig själv, ”bra och dåligt”. För detta finns det två långa rader med + och - -tecken i början. Med andra ord ges betyget primärt på basis av elevens beteende under kursen, inte utifrån hur hen har uppnått kursens mål när det gäller utveckling av färdigheter och kunskaper.

4.4 Inlärningsresultat

Inom den fjärde temagruppen lyfter övningarna upp elevens kommunikativa språkliga kompetenser, det vill säga lingvistiska, sociolingvistiska och pragmatiska kompetenser. Först och främst behandlar övningarna den lingvistiska kompetensen men också några aspekter i den sociolingvistiska och pragmatiska kompetensen tas upp. Övningarna finns i slutet av studieenheterna, nämligen i slutet av kapitlen eller kursen och eleven bedömer sina inlärningsresultat i slutet av dessa inlärningsperioder. Det lyfts upp vilka nya kunskaper eller färdigheter eleven har lärt sig eller hur hen har uppnått studieenhetens inlärningsmål.

¹⁰¹ Mitä toivot opettajan erityisesti huomioivan sinua arvioidessaan?

¹⁰² **Kurssin aikana annetusta näytöstä** arvosana: [ruta]

Anna sitten itsellesi **kurssiarvosana**: [ruta]

Det förekommer ändå variation i hur olika läroboksserier hanterar bedömning av inlärningsresultaten och därför har jag sorterat övningarna i tre undergrupper. Det förekommer också tydlig variation mellan de använda övningstyperna mellan grupperna. I den första gruppen, "Generell bedömning av inläringen" ska eleven bedöma sin inläring på en mer generell nivå. Där behandlas till exempel vilka ämnesinnehåll som har känts svårt respektive lätt att lära sig och hurdan inläring har varit. Eleven bedömer också hur hen har uppnått studiehelhetens inlärningsmål. Öppna frågor ger i detta fall mer plats för elevens egen reflektion. I den andra gruppen "Analytisk färdighets- och kunskapsbedömning" används däremot övningar med checklista eller bedömningsskala, så bedömningen i dessa övningar är mer styrd till natur. Deskriptorerna lyfter upp olika enstaka kunskaper och färdigheter som har övats under studiehelheten. Eleven bedömer *om* hen behärskar ämnet (övningar med checklista) eller *hur bra* hen gör det (övningar med bedömningsskala). Bedömningen är analytisk i dessa övningar. I den tredje undergruppen "Kriteriebaserad färdighetsbedömning" finns det däremot ett exempel på en övning där eleven bedömer hela sin muntliga färdighet mot B3-lärokursens slutmål på ett mer heltäckande sätt (Ponjatno, Itsearviointi oppilaalle). Eftersom denna övning skiljer sig tydligt från de andra, analyserar jag den separat.

4.4.1 Generell bedömning av inläringen

Inom denna av övningar grupp ska eleven fundera på vad som hen har lärt sig, hur hens språkkunskaper har utvecklats eller hur hen har uppnått kapitlets inlärningsmål. Ämnet behandlas i Inne (Kurssipalaute ja itsearviointi), Insights (Kurssipalaute), Magazin.de (Alles klar? s. 61) och J'aime (Révisions, (s. 35, s. 57, s. 85, s. 110). I övningarna används öppna frågor.

I Insights ställs en fråga om vad nytt eleven har lärt sig under kursen¹⁰³ (Kurssipalaute). Frågan är ganska bred och den kan tolkas att syfta till exempel på

¹⁰³ Mitä uutta opit kurssilla?

nya kunskaper eller färdigheter, som nya ord eller grammatikkunskaper. Meningen är ändå att eleven ska reflektera över sin inlärn timer under kursen och identifiera sina nya kunskaper och färdigheter. Det beror på eleven vad som hen ser som värt att lyfta upp. Inlärn timer av nytt inlärn timerstoff tas också upp i *Inne och Magazin.de*. I *Inne* finns frågorna: "2. a) Vilken sak/vad lärde du dig bäst och varför?"¹⁰⁴ och "b) Vilken sak kvarstod ännu som oklar? Vad tycker du att detta beror på?"¹⁰⁵ (*Kurssipalaute ja itsearviointi*). Eleven ska alltså kartlägga de ämnesinnehåll som hen har lärt ut bra respektive inte så bra. Det är elevens intryck om sin inlärn timer som frågorna handlar om. Vidare i *Magazin.de* tas ämnet upp i *Alles klar?* -delen, i slutet av det andra kapitlet: "Vilka saker som du har lärt dig hittills har känts lätta, vilka svåra? Varför?"¹⁰⁶ (*Alles klar?* s. 61).

I *Insights* finns också frågorna "På vilket av språkförmågans delområden tycker du att du har utvecklats mest? På vilket minst?"¹⁰⁷ (*Kurssipalaute*). Också här styrs eleven alltså att reflektera över sin inlärn timer retrospektivt. Men i stället för att identifiera vad som eleven har lärt sig ska hen bedöma sin *utveckling* av olika språkförmågor. Eleven ska alltså jämföra sina inlärn timerresultat inom de olika delområdena. När eleven i början av kursen svarade på frågan om utvecklingsbehoven inom olika delområden (*Insights*, *Ota kurssi haltuun!*) är det här möjligt att bedöma om någon utveckling har skett.

Det finns också övningar där fokus ligger på bedömning av måluppfyllelse, nämligen om eleven har uppnått kapitlets inlärn timer mål. I början av "Révisions" -repetitionsdelarna i *J'aime* (s. 35, s. 57, s. 85, s. 110) finns en fråga: "Återkalla delens inlärn timer mål i minnet. Hur bra tycker du att du har uppnått

¹⁰⁴ Minkä asian/mitä opit parhaiten ja miksi?

¹⁰⁵ Mikä asia jäi vielä epäselväksi? Mistä luulet sen johtuvan?

¹⁰⁶ Mitkä tähän asti oppimistasi asioista ovat tuntuneet helpoilta, mitkä vaikeilta? Miksi?

¹⁰⁷ a) Minkä asian/mitä opit parhaiten ja miksi? b) Mikä asia jäi vielä epäselväksi? Mistä luulet sen johtuvan?

dem?”¹⁰⁸ Eleven ska alltså återkomma till respektive kapitels målbeskrivningar och därefter bedöma i vilken mån hen har uppnått dem. Det finns ändå inte någon konkret värderingsskala för bedömningen eller plats för att skriva ner sitt omdöme i övningen. I övrigt får man ett intryck att eleven ska bedöma sin måluppfyllelse ganska kort och ytligt.

4.4.2 Analytisk färdighets- och kunskapsbedömning

Inom denna grupp bedömer eleven sina färdigheter och kunskaper mer analytiskt eftersom bedömningen syftas på enstaka färdigheter eller kunskaper, i stället för att hantera språkförmågan som en helhet. Den analytiska naturen kommer också fram i övningstyperna: både övningar med checklista och övningar med bedömningsskala består av deskriptorer som presenterar enstaka färdigheter och kunskaper. Dessa är sådana som eleven borde ha lärt sig under kapitlet eller kursen. Både checklistor och bedömningsskalor har i detta fall ett likadant syfte: att mäta om eleven har lärt sig vissa kunskaper och färdigheter. Övningarna finns antingen i slutet av varje kapitel (Plan D, Magazin.de), i slutet av vissa kapitel (Ateljee, i slutet av kapitel 2 och 3) eller i slutet av hela kursen (Fokus, J’aime, Ponjatno). Ett undantag är Insights vars övningar med bedömningsskala förekommer i slutet av kapitlen av i en specifik grammatikdel i elevens lärobok.

Det kommer fram att övningar med bedömningsskala i Fokus (Itsearviointilomake: Minä ruotsin kielen käyttöjännä), Ponjatno (Itsearviointi, s. 93) och J’aime (Osaan ranskaa, s. 114) liknar varandra till stor del: deskriptorerna står på en lista och på höger sida finns det en värderingsskala. Checklistan i Ateljee (Itsearviointi, s. 40, s. 53) är formulerad på ett liknande sätt, utom att det finns en ruta att kryssa i efter varje deskriptor. Det förekommer ändå också olika varianter av dessa övningstyper. Till exempel i Plan D finns det en tillämpning av en checklista (Das schatte ich schon! s. 37, s. 55, s. 77, s. 97, s. 113, s. 128, s. 147). För det första finns det en specifik sida i början av varje kapitel

¹⁰⁸ Palauta mieleesi jakson oppimistavoitteet. Miten hyvin olet mielestäsi saavuttanut ne?

där kapitlets mål står presenterade. Det står "I detta kapitel kommer du att öva..."¹⁰⁹ och därefter anges olika ämnesinnehåll som "berätta om hobbyer"¹¹⁰, "artiklar"¹¹¹, "ord som anger ägande"¹¹² och "negationsord"¹¹³ (Plan D, s. 38). I slutet av varje kapitel finns det vidare en övning "Das schatte ich schon!", där eleven uppmuntras att återvända till den första sidan och kryssa i de saker som hen har övat under kapitlet. Sidan har alltså funktionen att först informera eleven om kapitlets innehåll och senare fungera som checklista.

Vidare när det gäller bedömningsskalor i Magazin.de och Insights handlar det om *on task*-bedömning. Detta betyder att det först finns en övning där eleven övar sina lingvistiska kunskaper och denna övning följs av en självbedömningsövning. I Alles klar? -delarna i Magazin.de finns det 5–8 korta övningar om kapitlets innehåll och varje sådan övning följs av en kort självbedömningsövning med bedömningsskala. I dessa bedömningsövningar finns endast en deskriptor, till exempel "Jag kan tidsuttryck."¹¹⁴ (Alles klar? s. 58). Deskriptorn handlar om det ämne som eleven har övat i den föregående övningen. I Insights förekommer bedömningsövningar i lärobokens grammatikdel som är indelad i tio kapitel. Eleven övar först något grammatikfenomen i övningarna och bedömer därefter sig själv med en övning med bedömningsskala (s. 114, s. 119, s. 149, s. 172, s. 178). I dessa övningar finns en deskriptor i frågeform, till exempel: Hur bra kan du ordföljden? Markera dina framsteg på skalan nedan."¹¹⁵ (Self-assessment, s. 114) eller "Hur bra kan du konditional-formerna? Markera dina framsteg på skalan nedan."¹¹⁶ (Self-assessment, s. 172).

¹⁰⁹ Tässä kappaleessa harjoittele

¹¹⁰ kertomaan harrastuksista

¹¹¹ artikkeleita

¹¹² omistussanoja

¹¹³ kieltosanoja

¹¹⁴ Osaan ajanilmauksia.

¹¹⁵ How well do you know the word order? Mark your progress on the scale below.

¹¹⁶ How well do you know the conditionals? Mark your progress on the scale below.

När det gäller bedömningsskalor i övningarna i Fokus, Insights, Magazin.de, Ponjatno! och J'aime förekommer det variation i hur dessa skalor är formulerade. Till exempel är skalan i Insights ett kontinuum med 0 % och 100 % som sträckans fram- och slutända (Self-assessment) medan det i Fokus finns en verbal bedömningsskala (Itsearviointilomake) och i Ponjatno en numerisk skala (Itsearviointi, s. 93). I J'aime finns det vidare en bild på en tumme upp i fyra storlekar i storleksordning (Osaan ranskaa, s. 114). På ett liknande sätt finns det en bild på en bretzel i tre storlekar i Magazin.de men det finns också verbala beskrivningar för bilderna (Alles klar? -övningar).

Det som närmare lyfts upp i dessa övningar är olika aspekter av elevens lingvistiska, sociolingvistiska och pragmatiska kompetens. Till exempel hänvisar deskriptorn "Jag kan det för det tyska språket typiska sättet att uttala s-bokstaven."¹¹⁷ (Magazin.de, Alles klar? s. 106) till den fonologiska kompetensen inom lingvistik kompetens. I läromedlen används emellertid inte ordet "kompetens", utan man hänvisar till språkförmågans olika delområden, som muntlig produktion, skrivande eller hörförståelse. I vissa fall är det ändå inte alltid klart vilken färdighet deskriptorn egentligen syftar på. Till exempel "Jag kan beskriva saker och ting och platser."¹¹⁸ (J'aime, Osaan ranskaa, s. 114) kan lika väl syfta till den muntliga som den skriftliga färdigheten. Av detta skäl har jag indelat deskriptorerna i sådana som syftar på receptiva färdigheter, det vill säga till hör- och läsförståelse, och sådana som syftar på produktiva färdigheter, alltså muntlig och skriftlig produktion. Vid sidan av de produktiva och receptiva färdigheterna förekommer också kategorierna "grammatikkunskaper" och "kulturkunskaper".

Bedömning av hörförståelse och läsförståelse

När det gäller bedömningen av läs- och hörförståelse visar analysen att läsförståelsen betonas över hörförståelsen i övningarna. De flesta deskriptorerna

¹¹⁷ Osaan saksan kielelle tyypilliset tavat ääntää s-kirjain.

¹¹⁸ Osaan kuvailla esineitä ja paikkoja.

lyfter nämligen upp aspekter som är anknutna till skrivna texter. Till exempel tas det upp *hurdana* texter och genrer inläraren förstår. I Fokus, J'aime och Ponjatno ges exempel på flera olika genrer och texttyper, som "enkla texter (t.ex. små nyheter eller reklam)"¹¹⁹ (Fokus, Itsearviointilomake), "korta personliga meddelanden om vardagliga ämnen"¹²⁰, "ett enkelt recept"¹²¹ och "en resebroschyr"¹²² (J'aime, Osaan ranskaa, s. 114). Det ges också olika slags benämningar för att specificera genren närmare, till exempel i Fokus handlar det om "enkla" texter, "små" nyheter och "vardagliga" texter. I Ponjatno görs däremot en skillnad mellan handskrivna och tryckta texter, alltså *hur* texten är skriven (Itsearviointi, s. 93). Exempel på detta är "Jag kan läsa kyrilliska tryckta bokstäver."¹²³ och "Jag kan läsa handskriven text."¹²⁴ Eleven har lärt sig ett nytt alfabet och därför är denna aspekt relevant. I Magazin.de hänvisas det däremot inte till några specifika genrer i Alles klar? -delarna, utan det mer allmänna ordet *text* används. Ateljee skiljer sig från de andra serierna på det sättet att eleven ombes ge ett mer övergripande omdöme om sin nivå av läs- och hörförståelse, utan att koncentrera sig på några specifika genrer. Jag förklarar detta närmare i det följande.

Vidare behandlas hur mycket eller vad inläraren förstår av texten. I Ateljee finns fyra deskriptorer under rubriken "Nivåer av kunnande"¹²⁵ inom läs- och hörförståelse. Läs- och hörförståelse bedöms alltså samtidigt i övningen. Övningens fyra deskriptorer anger fyra möjliga nivåer av förståelse. På den första, det vill säga den lägsta, nivån förstår eleven till exempel "enstaka ord, fraser och meningar"¹²⁶ (Itsearviointi, s. 40) medan eleven på den högsta nivån

¹¹⁹ Ymmärrän yksinkertaisia tekstejä (esim. pikku-uutisia tai mainoksia).

¹²⁰ Ymmärrän lyhyitä henkilökohtaisia viestejä arkipäivän asioista.

¹²¹ Saan selvää yksinkertaisesta ruoanvalmistusohjeesta.

¹²² Saan selville tietoja esim. matkailuesitteestä, jossa kuvat auttavat ymmärtämisessä.

¹²³ Osaan lukea kyrillisiä painokirjaimia.

¹²⁴ Osaan lukea käsinkirjoitettua tekstiä.

¹²⁵ Osaamisen tasot

¹²⁶ 1. Ymmärrän yksittäisiä sanoja, lausekkeita ja lauseita.

utan möda det som hen hör eller läser om kontexten är bekant (Itsearviointi, s. 40). I andra serier behandlas nivån däremot mer indirekt. Till exempel i Fokus, J'aime, Ponjatno och Magazin.de kommer detta fram i formuleringar som "förstår kärninnehållet" (Fokus, Itsearviointilomake), "förstår textens centrala innehåll" (Magazin.de, Alles klar? s. 36), "förstår de viktigaste kunskaperna" (J'aime, Osaan ranskaa, s. 114) eller "förstår huvudinnehållet" (Ateljee, Itsearviointi, s. 40). Vad som uppfattas som kärninnehållet i olika texter beror väl på subjektiv tolkning men poängen ligger i att eleven förstår det relevanta och inte nödvändigtvis hela texten. Vid sidan av dessa formuleringar definieras förståelsenivån genom en konkret språkanvändningssituation: "Jag förstår kaféets meny tillräckligt bra för att kunna göra en beställning."¹²⁷ (J'aime, Osaan ranskaa, s. 114) Det betyder att situationen och språkanvändarens ändamål avgör hur mycket inläraren måste förstå.

Fokus och J'aime tar också upp olika lässtrategier och -tekniker. Till denna grupp hör också deskriptorer som gäller kunskaper i informationssökning. I Fokus förekommer en deskriptor som lyder "Jag kan hämta de kunskaper som jag behöver i texten."¹²⁸ (Itsearviointilomake). I J'aime bedömer eleven om hen kan söka kontaktuppgifter och öppettider på olika evenemangs eller företags nätsidor (Osaan ranskaa, s. 114). Med andra ord ska eleven också bedöma, hur hens läsförståelse fungerar i praktiska språkanvändningssituationer.

Bedömning av muntlig och skriftlig färdighet

När det gäller deskriptorer som gäller produktiva färdigheter går det inte alltid att avgöra om deskriptorn hänvisar till inlärarens skriftliga eller muntliga färdigheter. Den mest förekommande formuleringen är "Jag kan + verb", till exempel "Jag kan berätta om mina vänner och familj."¹²⁹ (Ponjatno, Itsearviointi, s. 93). Deskriptorer om produktiva färdigheter kännetecknas alltså av att de

¹²⁷ Ymmärrän kahvilan ruokalistaa tarpeeksi hyvin pystyäkseeni tekemään tilauksen.

¹²⁸ Osaan hakea tekstistä tarvitsemani tiedot.

¹²⁹ Osaan kertoa ystäväistäni ja perheestäni.

beskriver aktivt agerande, vad inläraren kan göra med språket. Andra exempel på detta är "Jag kan presentera mig och min familj."¹³⁰ (J'aime, Osaan ranskaa, s. 114), "Jag kan be om ursäkt om jag blir försenad."¹³¹ (Ateljee, Itsearviointi, s. 40) "Jag kan beskriva utseende och karaktär."¹³² (Magazin.de, Alles klar? s. 81), och vidare "(I detta kapitel kommer du att öva att) berätta om din familj" (Plan D, Das schatte ich schon! s. 56).

Gränsen mellan bedömning av produktiva färdigheter och bedömning av ordförrådet är ändå svävande. Med andra ord verkar fokus i vissa deskriptorer ligga mer på bedömning av kunskaper i ordförrådet än på språkanvändningen, även om dessa deskriptorer är formulerade på liknande sätt. Exempelvis förekommer deskriptorerna "Jag kan fråga om och berätta om min fritid."¹³³ (Magazin.de, Alles klar? s. 58), "Jag kan berätta om mina vänner och min familj."¹³⁴ (Ponjatno, Itsearviointi, s. 93) och "Jag kan benämna skolmaterial."¹³⁵ (Ateljee, Itsearviointi, s. 40). Det vill säga att i dessa fall betonas kunskaper i ordförrådet framför kommunikation, även om deskriptorn syftar på aktivt agerande. På liknande sätt kommer det fram att det inte alltid är klart om bedömningens föremål är de produktiva färdigheterna eller grammatikkunskaperna. Ett exempel på detta är deskriptorn "Jag kan berätta om det kommande."¹³⁶ (Ponjatno, Itsearviointi, s. 93) som syftar till att eleven behärskar futurum i ryska. Å andra sidan är deskriptorn formulerad att syfta på aktiv språkanvändning. Bedömningen av ordförråd och grammatikkunskaper är alltså nära anknuten till bedömning av produktiva färdigheter även om poängen är att testa om eleven har lärt sig vissa ämnesinnehåll i studiehelheten. Vid sidan av dessa finns

¹³⁰ Osaan esitellä itseni ja perheeni.

¹³¹ Osaan pyytää anteeksi, jos myöhästyn.

¹³² Osaan kuvailla ulkonäköä ja luonnetta.

¹³³ Osaan kysyä ja kertoa vapaa-ajasta.

¹³⁴ Osaan kertoa ystäväistäni ja perheestäni.

¹³⁵ Osaan nimetä koulutarvikkeita.

¹³⁶ Osaan kertoa tulevasta.

det deskriptorer som tydligt koncentrerar sig endast på ordförrådet eller grammatiken, och jag behandlar dessa lite senare.

När det mer specifikt gäller de skriftliga färdigheterna tas det upp *hurdana* texter eleven kan producera, på liknande sätt som med läsförståelsen. Listan på olika genrer eller texttyper är ändå inte lika omfattande som i samband med läsförståelsen. Till exempel står det "Jag kan skriva korta vardagliga meddelanden."¹³⁷ (Fokus, Itsearviointilomake) och "Jag kan skriva korta beskrivningar om bekanta ämnen (t.ex. hobbyer, skolan, boende)."¹³⁸ (Fokus, Itsearviointilomake). De genrer som anges är alltså "meddelande" och "beskrivning". Texterna beskrivs vidare som "vardagliga", "korta" och "enkla". I *J'aime* används liknande bestämningar i deskriptorn "Jag kan skriva små meddelanden med anknytning till vardagliga situationer."¹³⁹ (*J'aime*, Osaan ranskaa, s. 114). Vidare tar Ponjatno upp om eleven behärskar det nya skrivsystemet, det kyrilliska alfabetet (Itsearviointi, s. 93). Där förekommer deskriptorerna "Jag kan skriva ryska på datorn."¹⁴⁰ och "Jag kan skriva bokstäver med handstil."¹⁴¹ Precis som med läsförståelse handlar det alltså om att kunna de båda skrivsystemen.

Analysen visar att Ateljee lyfter fram muntlig interaktion som en egen kategori inom muntlig produktion. Under rubriken "muntlig färdighet" förekommer nämligen rubriken "Jag kan använda följande medel som befrämjar interaktion"¹⁴² (Ateljee, Itsearviointi, s. 40). Under denna rubrik finns det deskriptorer som "Jag kan svara jakande och nekande på frågor."¹⁴³ eller "Jag kan repetera

¹³⁷ Osaan kirjoittaa lyhyitä arkisia viestejä.

¹³⁸ Osaan kirjoittaa lyhyitä kuvauksia tutuista aiheista (esim. harrastukset, koulu, asuminen).

¹³⁹ Osaan kirjoittaa pieniä arkipäivän tilanteisiin liittyviä viestejä.

¹⁴⁰ Osaan kirjoittaa venäjää koneella.

¹⁴¹ Osaan kirjoittaa käsialakirjaimia.

¹⁴² Osaan käyttää seuraavia vuorovaikutusta edistäviä keinoja.

¹⁴³ vastata kysymykseen myöntävästi ja kieltävästi.

vad talaren sade för att ge mig själv mer tid att tänka.”¹⁴⁴ Med andra ord ska eleven bedöma hurdan samtalspartner hen är och hurdana kommunikationsstrategier hen kan använda för att kommunikationen ska fortlöpa. I andra serier behandlas muntlig interaktion däremot mer indirekt i enstaka deskriptorer och på en mer övergripande nivå. Till exempel förekommer deskriptorer som ”(I detta kapitel övar du att) reagera på en annan persons tal.”¹⁴⁵ (Plan D, *Das schatte ich schon!* s. 114) och ”Jag kan svara och reagera i ett kort samtal.”¹⁴⁶ (*J’aime, Osaan ranskaa*, s. 114)

Vidare tar både Fokus och Ateljee upp aktivt lyssnande. I Ateljee förekommer deskriptorn ”Jag kan visa att jag är intresserad och lyssnar.”¹⁴⁷ (Ateljee, s. 40) och i Fokus ”Jag kan uttrycka mig på svenska på ett passande sätt genom att använda fraser som hör till aktivt lyssnande (t.ex. Just det! / Precis! / ...).”¹⁴⁸ Det intressanta är att deskriptorn i Fokus, till skillnad från Ateljee, står under rubriken ”Kulturkunskaper”, alltså inte under ”Muntlig interaktion”. Hur deskriptorerna grupperas kan alltså bero på ur vilken synvinkel man närmar sig vissa färdigheter. I Fokus behandlas aktivt lyssnande mer specifikt ur kulturkontextens perspektiv, alltså hur kommunikationen är kulturbunden till sin natur, medan det i Ateljee förknippas med muntlig interaktion. Däremot lyfter Ateljee, Plan D och *J’aime* fram artighetskonventioner i deskriptorer som ”Jag kan nia och dua enligt den ryska taletiketten.”¹⁴⁹ (Ateljee, *Itsearviointi*, s. 40), ”(I detta kapitel kommer du att öva) att nia och uppmana hövligt” (Plan D, *Das schatte ich schon!* s. 114) och ”Jag kan reagera hövligt i en besökssituation.”¹⁵⁰

¹⁴⁴ toistaa puhujan sanoja antaakseni itselleni aikaa miettiä.

¹⁴⁵ reagoimaan toisen puheeseen

¹⁴⁶ Osaan vastata ja reagoida lyhyessä keskustelussa.

¹⁴⁷ osoittaa olevani kiinnostunut ja kuuntelevani

¹⁴⁸ Osaan ilmaista itseäni ruotsiksi kohdekulttuuriin sopivalla tavalla käyttäen aktiivisen kuuntelun fraaseja (esim. Just det! / Precis! / ...).

¹⁴⁹ Osaan teititellä ja sinutella venäläisen puhe-etiketin mukaan.

¹⁵⁰ Osaan reagoida kohteliaasti vierailutilanteessa.

(J'aime, Osaan ranskaa, s. 114). Dessa deskriptorer handlar alltså mer specifikt om elevens sociolingvistiska kompetens.

Det förekommer också exempel på deskriptorer om kulturkunskaper som inte handlar om det språkliga. I Ateljee står nämligen "Jag känner till det ryska namnsystemet."¹⁵¹ (Itsearviointi, s. 53) och "Jag känner till några namn på ryska författare och deras verk."¹⁵² (Itsearviointi, s. 53) Vidare i Fokus förekommer deskriptorn: "Jag känner igen några skillnader mellan Finland och Sverige."¹⁵³ (Itsearviointilomake)

Bedömning av ordförråd

Som jag nämnde tidigare bedöms hur eleven behärskar ordförrådet indirekt i flera deskriptorer som gäller produktiva eller receptiva färdigheter. Till exempel i Magazin.de är ordförrådet kopplat till hörförståelse och deskriptorn kommer efter en hörförståelseövning: "Jag förstår enhetens **Ich und meine Freizeit** centrala ordförråd."¹⁵⁴ (Magazin.de, Alles klar? s. 58). Vidare förekommer flera deskriptorer där fokus ligger på något specifikt temaordförråd. Exempelvis i Magazin.de står det "Jag kan veckodagarna på tyska."¹⁵⁵ (Alles klar? s. 59) och "Jag kan några tidsuttryck."¹⁵⁶ (Alles klar? s. 58). I Ponjatno står det vidare "Jag kan räkneord."¹⁵⁷ och "Jag kan veckodagarna."¹⁵⁸ (Itsearviointi, s. 93) Här bedöms alltså elevens kunskaper i ordförrådet, men inte hans färdigheter.

¹⁵¹ Tunnen venäläisen nimisysteemin.

¹⁵² Tiedän tunnetuimpien venäläisten kirjailijoiden ja heidän teostensa nimiä.

¹⁵³ Tunnistan joitakin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia Suomen ja Ruotsin välillä.

¹⁵⁴ Ymmärrän kokonaisuuden **Ich und meine Freizeit** keskeistä sanastoa.

¹⁵⁵ Osaan viikonpäivät saksaksi.

¹⁵⁶ Osaan ajanilmauksia.

¹⁵⁷ Osaan lukusanat.

¹⁵⁸ Osaan viikonpäivät.

I förhållandet till ordförrådet behandlas också uttal i både Fokus och Magazin.de. I Fokus finns det en deskriptor som gäller hur orden uttalas: "Jag kan uttala de vanligaste orden förståeligt."¹⁵⁹ (Fokus, Itsearviointilomake). Däremot finns det i Magazin.de två deskriptorer om uttal av ljud, nämligen av s-ljudet (Alles klar? s. 106) och r-ljudet (Alles klar? s. 131): "Jag kan det för det tyska språket typiska sätten att uttala s-bokstaven."¹⁶⁰ (Magazin.de, Alles klar? s. 106).

Bedömning av grammatikkunskaper

Vidare bedöms elevens grammatikkunskaper i övningarna. Grammatiken behandlas i flera deskriptorer i övningar med bedömningsskala i Insights (Self-assessment) och Magazin.de (Alles klar?) och i övningar med checklista i Plan D (Dass chatte ich schon!). I Insights är övningarna med bedömningsskala koncentrerade endast på grammatiken, eftersom de befinner sig i en separat grammatikdel i läroboken. Till exempel står det "Hur bra kan du konditionalformerna? Markera dina framsteg på skalan nedan."¹⁶¹ (Self-assessment, s. 172). Också i Magazin.de och Plan D lyfts olika slags grammatiska fenomen upp. I Plan D tas upp till exempel kunnande av hjälpverben (Das schatte ich schon! s. 78), ordföljden (Dass chatte ich schon! s. 56) och ackusativen (Das schatte ich schon! s. 114). Vidare står det i Magazin.de till exempel: "Jag kan använda hjälpverb och huvudsats i samma sats."¹⁶² (Alles klar? s. 60) och "Jag kan huvudsatsens ordföljd när satsen inleds med något tidsuttryck"¹⁶³. (Alles klar? s. 59). I dessa deskriptorer är det alltså tydligt att det är elevens grammatikkunskaper som bedöms, nämligen om eleven behärskar vissa fenomen.

¹⁵⁹ Osaan ääntää tavallisimmat sanat ymmärrettävästi.

¹⁶⁰ Osaan saksan kielelle tyypilliset tavat ääntää s-kirjain.

¹⁶¹ How well do you know the conditionals? Mark your progress on the scale below.

¹⁶² Osaan käyttää apuverbiä ja pääverbiä samassa lauseessa.

¹⁶³ Osaan päälauseen sanajärjestyksen, kun lauseen alussa on jokin ajanilmaus.

Däremot kan grammatiken också vara inbyggd i deskriptorer om produktiva färdigheter, som jag redogjorde för tidigare. Det är alltså inte alltid klart om fokus ligger på den produktiva språkanvändningen eller på behärskande av grammatiken. Detta beror på hur deskriptorer är formulerade. Deskriptorer verkar beskriva aktivt agerande eftersom formuleringen "Jag kan..." följs av verb, till exempel "Jag kan bilda..." eller "Jag kan använda..." Först när man analyserar vad som kommer efter verben kommer det fram att deskriptorn snarare syftar på grammatikkunskaper, till exempel i "Jag kan bilda frågesatser."¹⁶⁴ (Magazin.de, Alles klar? s. 83). Också gränsen mellan ordförrådet och grammatiken är ibland svävande. Deskriptorn "Jag kan frågeord."¹⁶⁵ (Magazin.de, Alles klar? s. 82) kan nämligen lika väl tolkas att syfta på ordförrådet som på grammatikkunskaperna.

Sammanfattande omdöme på basis av resultaten på bedömningsskalan

Det finns också två exempel på övningar där eleven sammanfattar resultaten av den analytiska bedömningen. Som jag tidigare redogjorde för finns det i Magazin.des Alles klar? -delar först 5–8 korta övningar om kapitlets centrala innehåll och en deskriptor med bedömningsskala efter varje övning. I slutet av varje Alles klar? -del finns det också ytterligare en deskriptor som inte är anknuten till någon övning eller några specifika färdigheter eller kunskaper. Där emot står det till exempel "Jag kan innehållet i enheten **Ich und meine Freunde**."¹⁶⁶ (Alles klar? 83). Medan de andra deskriptorerna i Alles klar? -delarna är kopplade till vissa färdigheter eller kunskaper, ligger fokus här på att kunna hela studiehelhetens innehåll. Eleven har alltså först analyserat sina kunskaper och färdigheter analytiskt men i slutet blir det möjligt att sammanfatta svaren på övningarna med bedömningsskala på ett mer holistiskt sätt.

¹⁶⁴ Osaan muodostaa kysymyslauseita.

¹⁶⁵ Osaan kysymyssanoja.

¹⁶⁶ Osaan kokonaisuudessa **Ich und meine Freunde** käsitellyt asiat.

Vidare följs övningen med bedömningsskala i Fokus (Itsearviointilomake: Minä ruotsin kielen käyttäjänä) av två öppna frågor. Dessa är: "Vilka är dina styrkor som användare av det svenska språket?"¹⁶⁷ och "Vilka är dina utvecklingsbehov som användare av det svenska språket?"¹⁶⁸ När elevens styrkor och svagheter kartlades i början av kursen i Insights och On Track (se kapitel 4.1.2) tas samma tema alltså upp i slutet av kursen i Fokus (Itsearviointilomake). Eftersom frågorna förekommer direkt efter en övning med bedömningsskala, är det möjligt att eleven baserar sitt omdöme på svaren på skalan. Efter att ha bedömt sina språkkunskaper en färdighet och kunskap åt gången ska eleven alltså formulera ett mer övergripande omdöme av sina kunskaper och dra en slutsats av den mer analytiska bedömningen i övningen med bedömningsskalan. Detta är ett exempel på hur olika övningstyper kan komplettera varandra och erbjuda olika synvinklar att behandla samma ämne.

4.4.3 Kriteriebaserad färdighetsbedömning

Det finns också ett exempel på en övning som skiljer sig tydligt från de övningar som tidigare presenterats. I Ponjatnos lärarmaterial finns övningen "Itsearviointi oppilaalle"¹⁶⁹ som ska göras efter lärobokens tre första kapitel av fyra. I övningen ska eleven först betrakta nivåskalorna A1–C2 i GERS som presenteras på den föregående sidan i lärarens material. Därefter ska eleven bedöma sin muntliga färdighet mot B3-lärokursens slutmål. Efter den första kursen har eleven alltså inte ännu kunnat uppnå dessa slutmål men eleven ska spegla sin nuvarande nivå mot den önskade. Slutmålen presenteras i en punktlista på sidan, till exempel står det "Kan basordförråd och flera centrala strukturer."¹⁷⁰ och "Kan börja och sluta en kort dialog men mer sällan föra ett längre samtal."¹⁷¹ (Ponjatno, Itsearviointi oppilaalle). De givna slutmålen i övningen

¹⁶⁷ Mitkä ovat vahvuutesi ruotsin kielen käyttäjänä?

¹⁶⁸ Mitkä ovat kehittämiskohteesi ruotsin kielen käyttäjänä?

¹⁶⁹ Självevaluering för eleven

¹⁷⁰ Osaa perussanastoa ja monia keskeisiä rakenteita.

¹⁷¹ Osaa aloittaa ja lopettaa lyhyen vuoropuhelun, mutta harvemmin pystyy ylläpitämään pitempää keskustelua.

fungerar alltså som kriterier i bedömningen. I bedömningen bedömer eleven sitt intryck av sina muntliga färdigheter mot dessa kriterier. Det ges ändå inte några närmare instruktioner för hur kriterierna borde tillämpas i övningen, så det är ganska fritt upp till eleven hur hen närmar sig bedömningsuppgiften. Till exempel kan det variera mellan elever, om man analyserar sina muntliga färdigheter mycket detaljrikt eller på en mer övergripande nivå. Vidare kommer det inte egentligen fram vilken roll referensramens nivåskalor har i bedömningsuppgiften. Det verkar som om eleven först ska bekanta sig med nivåskalorna men i bedömningen stödja sig på slutmålen. Det är åtminstone en tolkning man kan göra av instruktionerna till övningen: "Betrakta nivåskalorna och bedöm sitt kunnande mot B3-lärokursens slutmål."¹⁷² Hur referensramen ska tillämpas i bedömningen är alltså lite oklart.

På samma sida finns också frågan "Hur jag har hamnat på den nuvarande nivån och vilka mina målsättningar och medel för att nå nästa mål är."¹⁷³ Vid sidan av färdighetsbedömningen ska eleven alltså också betrakta sina inlärningsstrategier och vända blicken mot framtiden: vad ska jag göra härnäst?

¹⁷² Tutki taitotasoasteikkoja ja arvioi omaa suullista osaamistasi B3-oppimäärän lopputavoitteisiin verrattuna.

¹⁷³ Miten olen päätenyt nykyiselle tasolle ja mitkä ovat tavoitteeni ja keinoni seuraavaa päämäärää kohti.

5 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Detta kapitel inleder jag med att sammanfatta undersökningens resultat. Därefter diskuterar jag de viktigaste iakttagelserna närmare. Till sist avrundar jag uppsatsen och presenterar förslag till vidare forskning.

5.1 Sammanfattning

I denna studie har jag undersökt hur självbedömning behandlas i läromedel i ämnena svenska som andraspråk och tyska, ryska, franska och engelska som främmandespråk på gymnasienivån. Jag har analyserat hurdana teman som tas upp i självbedömningsövningarna och hurdana övningstyper man använder för självbedömning. I undersökningen identifierade jag först alla självbedömningsövningar i materialet och reducerade andra slags övningar ur analysen. Därefter bröt jag ner övningarna i mindre analysenheter, det vill säga frågor eller deskriptorer och grupperade dessa analysenheter temavis, beroende på vilka aspekter övningarna lyfte fram. Frågor och deskriptorer fungerade alltså som primära analysenheter men jag tog också hänsyn till hurdana självbedömningsövningarna var som helhet.

I analysen kom jag fram till fyra huvudtemagrupper. I tre av temagrupperna, i "Inlärarens bakgrund", "Existentiell kompetens" och "Inlärningsvanor" behandlar övningarna elevens generella kompetenser. Den fjärde gruppen "Inlärningsresultat" koncentrerar sig däremot på elevens kommunikativa språkliga kompetenser. I gruppen "Inlärarens bakgrund" styr övningarna eleven att fundera på sin bakgrund och sin inlärningshistoria som språkinlärare. Till exempel behandlas elevens tidigare inlärningsfarenheter av målspråket eller av språk i allmänhet. Också elevens kunskapsnivå i målspråket i början av kursen lyfts upp i denna grupp av övningar. I "Existentiell kompetens"-temagruppen lyfts elevens förhållningssätt till målspråket samt motivation och karaktärsdrag fram. I den tredje temagruppen "Inlärningsvanor" behandlar övningarna vilka inlärningsstrategier eleven tillämpar i inlärnningen, arbetssätt i klassrummet eller hur eleven studerar i skolkontexten. I övningarna i den

fjärde temagruppen "Inlärningsresultat" bedömer eleven sina färdigheter och kunskaper. Då bedömer eleven hur hens färdigheter och kunskaper har utvecklats, vilka nya kunskaper hen har lärt sig eller hur hen har uppnått studieenhetens inlärningsmål.

Av materialet framgick att de mest allmänna övningstyperna var öppna frågor, övningar med checklista och övningar med bedömningsskala. Vid sidan av dessa tre övningstyper förekom ett exempel på en längre skrivuppgift (On Track, Language learner profile 3) och ett skojigt test (Magazin.de, Los geht's!). I testet fanns färdiga svarsalternativ och på basis av svaren fick eleven en sammanfattande profil gällande hurdan språkinlärare eleven är. Som en egen övningstyp kan också nämnas en övning i Ponjatno där eleven ska skriva ett mer fritt omdöme om sina muntliga färdigheter (Itsearviointi oppilaalle).

Också olika slags tillämpningar av de ovannämnda övningstyperna förekom. Till exempel i Plan D fanns det en specifik sida i början av varje kapitel där inlärningsmålen för respektive kapitel presenterades. Dessa sidor var ändå formulerade som övningar med checklistor, så eleven kunde återkomma till sidan i slutet av kapitlet och fylla i checklistan. Vidare fanns det exempel där man hade kombinerat övandet av språkliga kunskaper med en självbedömningsuppgift. I On Track (11B) och Precis (Bedöm dig!) handlade övningarna nämligen om att först öva adjektiv och därefter bedöma hur dessa adjektiv beskriver eleven själv. Med andra ord kan gränsen mellan en självbedömningsövning och en övning av språkkunskaper vara flexibel.

5.2 Diskussion

På basis av undersökningens resultat kan det konstateras att självbedömningsövningarna lyfter upp ett brett urval av olika teman. Det är nämligen inte bara inlärningsresultat och lingvistisk kompetens som övningarna handlar om, utan de behandlar varierande aspekter i elevens generella kompetenser som motivation, personlighet och inlärningsvanor. Medan utveckling av färdigheter och kunskaper är något som också läraren kan evaluera, till exempel

med hjälp av test, har endast inläraren själv tillgång till sina tidigare erfarenheter och sitt känsloliv. Därför kan undersökningens resultat ses i rätt positivt ljus: att teman som elevens inlärningshistoria, existentiell kompetens och inlärningsvanor har tagits med i övningarna erbjuder eleven ett bredare perspektiv att analysera sin inlärningshistoria. I det följande lyfter jag närmare upp vissa iakttagelser i resultaten. Jag diskuterar forskningsfrågorna "Hurdana teman lyfts upp för självbedömning i läromedlen?" och "Hurdana övningstyper används för bedömningen av dessa teman?" samtidigt.

Bedömning av elevens generella kompetenser

För det första väcker resultaten en fråga om självbedömningsövningar endast ska koncentrera sig på målspråket eller om de andra språken i elevens språkrepertoar också ska tas med. När finska gymnasie studerande börjar på gymnasiet har de nämligen redan lärt sig åtminstone svenska och engelska som obligatoriska språk. Vid sidan av dessa språk har eleven haft möjligheten att lära sig andra språk frivilligt. Det verkar ändå som läroboksserierna inte vill lyfta fram elevens erfarenheter i andra språk utan det är endast målspråket som behandlas. Möjligen tänker läroboksförfattare att det inte finns plats för sådana funderingar i läroböcker utan övningarna bara ska handla om målspråket. Elevens inlärningserfarenheter i andra språk behandlas nämligen endast i *Magazin.de* och *J'aime*. Att bredda synvinkeln kunde ändå stödja eleven att reflektera över hela sin språkrepertoar. Eleven kunde till exempel jämföra om inlärningskontexterna mellan språken varierar eller om olika språk kräver olika slags inlärningsstrategier. Övningarna kunde också stödja eleven att reflektera över sina språkkunskaper i olika språk med tanke på framtiden: är eleven intresserad av att jobba inom Norden eller är det endast engelska som hen behöver goda kunskaper i?

När det gäller elevens existentiella kompetens kom det fram att i en av materialets övningar (On Track, 11B) ska eleven bedöma sina karaktärsdrag. Öv-

ningen var troligen inte primärt avsedd som självbedömningsövning men personligheten i sig kan vara värt att lyfta upp för bedömningen. I GERS (5.1.3) står det nämligen:

Attityder och personlighetsfaktorer påverkar i hög grad inte bara språkanvändarnas/inlärarnas roller i kommunikativa handlingar utan även deras inlärningsförmåga.

Med andra ord kan individens karaktärsdrag påverka både språkanvändningen och -inläringen. Till exempel hur individen förhåller sig till att göra bort sig kan påverka hur aktivt inläraren söker sig till situationer där hen på riktigt kan använda sina språkliga resurser, något som kan bidra till att man utvecklar sin kommunikativa färdighet (Abrahamsson, 2009, s. 215). Personligheten kan ändå uppfattas som ett för känsligt ämne för självbedömning. Det känns som att man inte får poängsätta någons personlighet på samma sätt som kunskaper eller färdigheter. Enligt min erfarenhet är skolans budskap också att var och en kan lära sig vad som helst om man bara jobbar hårt, så det är flit och motivation som gäller. Problemet är att kommunikationssituationerna utanför skolan oftast är mer komplexa än vad skolans läroböcker presenterar och det kan kännas mycket stressande att använda ett språk om man har bristande kunskaper i det. Speciellt om det förekommer problem i kommunikationen sätts elevens självbild på prov: framstår jag som en mindre kompetent samtalare på grund av mina bristande språkkunskaper? Därför skulle det vara relevant att ge eleven verktyg att behandla sin självbild som språkinlärare och -användare och också diskutera betydelsen av personlighet och känslor i kommunikationssituationer.

Vidare är det intressant hur inlärningsstrategier och arbetssätt behandlades i övningarna. Det kom nämligen fram att frågorna om inlärningsstrategier förekom i sådana övningar som var rätt lätta att identifiera som självbedömningsövningar, till exempel utifrån rubriker som "Självevalueringsblankett" (Fokus, Itsearviointilomake). Däremot förekom de flesta frågorna om arbetssätt i

kursfeedback-handouts, något som tyder på att frågorna inte primärt var avsedda som självbedömningsfrågor. Denna iakttagelse väcker en fråga om eleven endast ska reflektera kring sådana aspekter i inläringen som hen kan själv påverka, det vill säga inlärningsstrategier eller studievanor, eller också kring sådana aspekter som hen inte direkt kan påverka, som arbetssätt i klassrummet. Även om eleven inte så mycket kan påverka vilka arbetssätt som används i klassrummet, kan ämnet vara viktigt med tanke på framtida studier. Till exempel på universitetet har eleven större frihet att bestämma på vilket sätt hen studerar, som att gå på en vanlig kurs, studera på distans via nätet eller tentera. Då är det viktigt att eleven har lärt sig att identifiera de arbetssätt som passar hen själv bäst.

Elevens beteende i skolkontexten lyftes upp speciellt i Insights, Inne och Precis. I dessa serier behandlades till exempel om elever gör sina läxor regelbundet. Övningarna med bedömningsskalor i Inne och Precis presenterade också olika slags önskvärda egenskaper för en studerande. Det kan väl inte förnekas att dessa aspekter kan vara av betydelse för framgången i studier. Däremot kan det diskuteras om dessa aspekter ska behandlas ännu på gymnasienivån, det vill säga om man bör kontrollera om eleven beter sig som en snäll och plikt-trogen elev. Eleven har väl redan i lågstadiet lärt sig hur man borde bete sig i skolan och kan uppfatta dessa slags bedömningsövningar som barnsliga. För det andra kan man uppnå en hög språkkunskapsnivå även om man inte följer skolans "duktig elev"-väg. Enligt min erfarenhet kan till exempel pojkar vara mer intresserade av att spela engelskspråkiga dataspel än av att göra sina läxor men i alla fall presterar de bra i studentexamen i engelska. Med andra ord kan de mer informella inlärningsätten vara av stor betydelse med tanke på hur språkkunskaperna utvecklas. Därför anser jag det viktigt att läromedlen känner igen elevens inlärningserfarenheter utanför klassrummet, som man gör till exempel i On Track (Language learner profile 1 och 3) och J'aime (Osaan ranskaa). Om eleven känner att skolan inte värdesätter sådana färdigheter och kunskaper som införskaffas utanför skolkontexten, kan detta återspeglas negativt på elevens studiemotivation.

Bedömning av elevens kommunikativa språkliga kompetenser

Elevers språkkunskaper bedömdes oftast med hjälp av övningar med checklista eller bedömningsskala. Det som kännetecknar dessa övningar är ett analytiskt grepp. Med andra ord delades språkkunskaperna in i mindre delområden och deskriptorerna behandlade enstaka färdigheter eller kunskaper. Fördelen med sådana övningar är att man kan gå djupare in i språkförmågans delförmågor och analysera mycket specifika aspekter i dessa. Övningar med checklista eller bedömningsskala är också snabba att fylla i och passar därför till skolans hektiska tidtabell. Däremot kan övningar med checklista eller bedömningsskala med flera deskriptorer ha den svagheten att eleven har svårt att forma en helhetsbild av sina färdigheter. Med andra ord sammanfattas resultaten av bedömningen inte i övningarna. Ett undantag är *Magazin.des Alles klar? -delar* och *Fokus Itsearviointilomake*. Efter att ha bedömt enstaka färdigheter och kunskaper ska eleven sammanfatta hur bra hen kan kapitlets innehåll som helhet i *Magazin.de*. På liknande sätt följs i *Fokus* en övning med bedömningsskala av två öppna frågor. Med hjälp av dessa frågor blir det möjligt att reflektera djupare över de svar man gett i övningen med bedömningsskala. Sådana sammanfattningar kan hjälpa eleven att sammanfatta resultaten av de enstaka deskriptorerna.

Övningar med checklista eller bedömningsskala användes också för bedömning av elevens inlärningsstrategier. Precis som med övningar om språkkunskaper lyfter övningar upp mycket specifika aspekter men stödjer inte eleven att bilda en mer övergripande bild av sina inlärningsvanor. Däremot erbjuder *Los geht's! -testet* i *Magazin.de* ett exempel på en möjlig lösning på problemet. På basis av svaren på testet får eleven nämligen läsa en profiltext gällande hurdan hen är som språkinlärare. Att svaren resulterar i ett mer övergripande resultat kunde alltså användas för att sammanfatta resultatet av bedömningsskalor eller checklistor. Eleven svarar först på frågor och på basis av svaren får eleven en diagnos av sina styrkor och svagheter. Sådana "profiler" kunde stödja speciellt svagare elever att få en mer övergripande bild av sig själv.

Vidare är det intressant att det inte förekom några exempel på prestationsbedömning i materialet. Med andra ord bedömer eleven inte direkt sina produktiva och receptiva färdigheter, alltså hur hen på riktigt använder språket. Även om övningar med checklista eller bedömningsskala tar upp flera olika aspekter av språkanvändning, baserar sig svaren på dessa övningar på elevens minnesbilder och på det subjektiva intrycket av egna färdigheter. Problemet är att lärare inte alltid har en realistisk bild av sin kunskapsnivå eller hur de egentligen presterar som språkanvändare (Oscarson, 1989, s. 8). Direkt bedömning kunde däremot öppna elevens ögon för sin egentliga kunskapsnivå. Ett undantag är övningarna med bedömningsskala i *Magazin.de* (Alles klar?) och *Insights* (Self-assessment) där eleven först övar sina kunskaper och därefter bedömer dessa kunskaper i korta bedömningsövningar. Då baserar eleven troligen sitt omdöme på resultaten i övningarna. Men inte heller i dessa övningar handlar det om produktiv språkanvändning.

Men varför lyser direkt bedömning med sin frånvaro i läromedlen? Direkt bedömning kunde till exempel vara lätt att inkludera i portfolioövningar. Som Oscarson (1989, s. 9) presenterar kunde eleven först spela in korta rollspel på video eller skriva ett utdrag och därefter bedöma dessa prov med vissa på förhand bestämda bedömningskriterier. Till exempel kunde videoinspelningarna öppna elevernas ögon för hur de egentligen presterar i muntliga kommunikationssituationer. I bedömningen kunde också icke-språkliga faktorer behandlas. Till exempel kunde betydelsen av gester och miner som en del av den paralingvistiska sidan av kommunikationen diskuteras. I övrigt skulle videoinspelningarna ge eleven en chans att bedöma sin kommunikativa kompetens som helhet. Med tanke på att det kommer att finnas ett muntligt prov i studentexamen inom några år skulle dessa slags övningar ha sin plats i undervisningen. Vidare kunde bedömningen av texter uppmuntra elever till reflektioner över vilka element som är viktiga för en bra text. Boud (1995, s. 12) påpekar nämligen att självbedömning handlar inte bara om att bedöma sig själv

utan också på att fundera på kriterier för en bra text eller prestation. Att tillämpa vissa kriterier i bedömningen kunde också öka elevernas förståelse för bedömningsprocessen. Som Oscarson skriver (1989, s. 4) kunde övningarna också öka elevernas förståelse för lärarens bedömningsbörda och påverka interaktionen mellan lärare och studerande positivt. Bedömningen kan nämligen vara en mycket komplex process.

Undersökningen väcker också frågan om läroböckerna ska engagera eleverna att själv tänka på bedömningskriterierna. Eleven kunde alltså reflektera över hur *jag* själv skulle bedöma min inläring och vilka aspekter *jag* skulle se som relevanta. Med andra ord kunde eleven ha en mer aktiv roll också i att formulera bedömningskriterierna och på detta sätt utveckla sin förståelse för bedömningsprocessen. Vid sidan av bedömningskriterierna kunde elever också formulera egna bedömningsövningar, som checklistor eller bedömningsskalor. Till exempel i början av kursen kunde eleverna på detta sätt bli bekanta med studiehelhetens inlärningsmål. Vidare skulle eleven i slutet kursen bedöma sig själv i en övning som hen själv eller studiekompisen har formulerat. På detta sätt kunde eleverna engageras djupare i bedömningsprocessen.

Vidare är det intressant att den europeiska referensramen (2009) nämndes endast i en av serierna (Ponjatno, Itsearviointi oppilaalle) i samband med en bedömningsuppgift. I övrigt verkar det alltså vara mer allmänt att endast presentera nivåskalorna i läroboken än att aktivt använda referensramen i bedömningen. Det är möjligt att man inte vill ta upp referensramen redan på den första kursen i gymnasiet eller att den känns svår att tillämpa med tanke på lärobokens innehåll. I läroplanen (GYL 2015, s. 102) nämns ändå nivåskalorna i samband med självbedömning, nämligen att de kan användas som ett stöd vid bedömningen. Övningen i Ponjatno är ett exempel hur nivåskalorna + B3-slutmål har kombinerats i bedömningsuppgiften.

Lärarens roll i elevens självbedömning

Undersökningen väcker också frågan om lärarens roll i elevens självbedömningsprocess. Ska läraren ha möjlighet att gå igenom elevens svar eller inte? Hur "privat" borde elevens självbedömningsprocess vara? Det verkar som om läroboksserierna förhåller sig till frågan på olika sätt. Det varierar nämligen om övningarna finns i elevens lärobok eller i lärarens material. Jag anser att om övningen finns i läroboken är det mycket osannolikt att läraren samlar in elevernas böcker och går genom svaren. Däremot kan enstaka övningspapper som eleven skriver sitt namn på att ge ett intryck att de ska samlas in. På vissa papper som delas ut finns självbedömningsdelen också på samma papper som delen för kursfeedbacken (Inne, Kurssipalaute ja itsearviointi; Insights, Kurs-sipalaute), varför läraren troligen går igenom svaren. Detta kan uppfattas som problematiskt med tanke på hur eleven förhåller sig till självbedömningsuppgiften. I Kajander & Alanens (2010, s. 120) undersökning kom det nämligen fram att de som förhöll sig negativt till självvärdering klagade över att självvärderingen ofta gjordes för lärarens skull. Var övningen finns, i läroboken eller i lärarmaterialet, kan möjligen påverka elevens förhållningssätt till självbedömning.

Slutord

Slutligen kan det konstateras att denna undersökning först och främst har varit kartläggande till sin natur. På grund av att material var stort var det inte möjligt att analysera teman eller övningstyper djupare och därför blev analysen rätt ytlig. Det kunde ha varit mer fruktbart att koncentrera sig på endast något tema, till exempel på bedömning av inläringen. Då kunde det ha varit möjligt att jämföra läroboksserierna bättre med varandra och visa på tydligare skillnader i deras sätt att behandla självbedömningen. Å andra sidan kan denna studie uppfattas som en pionjärundersökning inom forskningen i självbedömningsövningar i Finland, varför en bredare synvinkel på ämnet är motiverad. Denna studie fungerar också som ett bra underlag för vidare forskning om självbedömning. Till exempel kunde man kartlägga elevers attityder och opinioner om självbedömningsövningar, hur elever förhåller sig till de olika

övningstyperna och vilka teman de anser som relevanta för självbedömningen. Vidare kunde man forska hur självbedömning utförs i praktiken i skolorna.

Undersökningen kan också uppfattas som ett försök att förstå själva fenomenet, självbedömningen, bättre. Det är inte självklart vad som kan inkluderas i begreppet självbedömning och vilka övningar som egentligen kan räknas som självbedömningsövningar. Med tanke på vidare forskning borde man först klargöra detta begrepp. I en finsk kontext är det också viktigt att diskutera problematiken kring begreppen "itsearviointi" (självevaluering) och "reflektio" (reflektion). Det är synd att "itsearviointi" väcker negativa känslor hos gymnasiestuderande och att reflektion känns främmande för de flesta (Kajander & Alanen 2010). Jag anser att det finns ett behov av ett ord i finskan som skulle inkludera både självevaluering och reflektion i sig och fungera som en motsvarighet till svenskans *självbedömning* och engelskans *self-assessment*. Ett nytt ord kunde nämligen erbjuda ett fräschare perspektiv på ämnet och bidra till att självbedömning kunde uppfattas som ett kontinuum mellan evaluering och reflektion, inte som antingen eller.

Slutligen hoppas jag att denna studie kan bidra till vidare utveckling av självbedömningsövningar i läromedlen. Självbedömning kan som bäst bidra till effektivare språkinläring och därför är det viktigt att utveckla de medel som används för självbedömning. Jag hoppas att undersökningen kan ge nya synvinklar och inspiration för dem som jobbar inom utbildningen och läromedelsproduktionen.

KÄLLFÖRTECKNING

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläarning*. Lund: Studentlitteratur.
- Andrade, H. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), s. 159–181. Hämtat den 22 augusti 2017 från: <http://www.tandfonline.com/loi/caeh20>
- Babaii, E. (2016). Speaking self-assessment: Mismatches between learners' and teachers' criteria. *Language Testing*, 33(3), s. 411–437. Hämtat den 15 augusti 2017 från: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0265532215590847>
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
- Butler, Y. G. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*, 27, s. 5–31. Hämtat den 10 januari 2017 från: <http://gateway.webofknowledge.com/gateway/Gateway.cgi?GWVersion=2&SrcApp=METALIBSearch&SrcAuth=EXLIBRIS&DestApp=WOS&DestLinkType=FullRecord&UT=WOS:000274083700001>
- Den europeiska språkportföljen i den grundläggande utbildningen i Finland. (2014). Utbildningsstyrelsen. Sammandrag (pdf). Hämtat den 22 januari 2018 från: http://kielisalkku.edu.fi/wp-content/uploads/2014/08/ESP_sammandrag_2014.pdf
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal*, 51(1), s. 12–20. Hämtat den 10 januari 2017 från: <https://academic.oup.com/eltj/article/51/1/12/417029>
- Hattie, J. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), s. 81–112. Hämtat den 14 augusti 2017 från: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/003465430298487>
- Huang, S. (2016). Understanding learners' self-assessment and self-feedback on their foreign language speaking performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), s. 803–820. Hämtat den 14 augusti 2017 från:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2015.1042426?scroll=top&needAccess=true>

Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning. (2009). Europarådet: Enheten för moderna språk. Översatt till svenska av Skolverket. Stockholm: Elanders. Hämtat den 16 september 2017 från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>

Grunderna för gymnasiets läroplan 2015. (2015). Utbildningsstyrelsen. Helsingfors. Hämtat den 17 september 2017 från: http://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laro-plan_2015.pdf

Kajander, K. & Alanen, R. (2010). Pakkopullaa vai ihan hyvä juttu? Lukiolaisten kokemuksia reflektiosta ja itsearvioinnista. I: Ropo, E., Silfverberg, H. & Soini, T. (red.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktikat: Ainedidaktinen symposiumi 13.2.2009 Tampereella* (s. 113–124). Tampere: Tampereen yliopisto. Hämtat den 17 september 2017 från: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65636/978-951-44-8011-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kajander, K. & Alanen, R. (2011). Reflektio ja itsearviointi. Opettajan mielistelyä vai kriittistä oman toiminnan arviointia? I: Hildén, R. & Salo, O. (red.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki* (s. 65–80). Helsinki: WSOYpro.

Kujanpää, P. (2015). *Så här lär du dig svenska - en analys av språkinlärningsstrategier i läroböcker i ämnet svenska som andra inhemska språk*. Helsingfors universitet.

Lintunen, P. & Veivo, O. (2014). Kuinka kielitaitoa arvioidaan. I: Lintunen, P., & Pietilä, P. (red.) *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 204–221). Helsinki: Gaudeamus.

Little, D. (2015). Learner identity, learner agency, and the assessment of language proficiency: Some reflections prompted by the Common European Framework of Reference for Languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35 (2015), s. 120–139. Hämtat den 18 augusti 2017 från: <https://search.proquest.com/docview/1662798611/fulltextPDF/ED9C7A8B4F33438CPQ/1?accountid=11365>

- Oscarson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: Rationales and applications. *Language testing*, 6(1), s. 1–13.
- Pietilä P. & Lintunen P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. I: Lintunen, P., & Pietilä, P. (red.) *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 11–25). Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Veivo, O. (2014). Mitä kielitaito on. I: Lintunen, P., & Pietilä, P. (red.) *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 26–44). Helsinki: Gaudeamus.

BILAGOR

BILAGA 1: Alkukysely

Inne, lärarmaterialet

RUA 1 / Alkukysely Nimi: _____

1. Ruotsin opiskeluni historia

Monennellako luokalla olet aloittanut ruotsin opiskelun? _____

Oletko ollut kielikylvyssä? _____

Onko sinulla ruotsinkielistä taustaa? _____

Minkälaista opiskelu on ollut? Oletko pitänyt siitä? _____

Jos haluat voit kertoa viimeisimmän arvosanasi. _____

2. Mikä ruotsin opiskelussa on sinusta helppoa ja mikä vaikeaa?

3. Tävoitteesi tällä kurssilla (arvosanatavoite ja/tai mitä haluaisit oppia)

4. Toivomuksia opettajalle esim. työtapojen suhteen. Millä tavalla opit mielestäsi tehokkaimmin?

BILAGA 2: Kurssipalaute ja itsearviointi**Inne, lärarmaterialet**

Kurssipalaute ja itsearviointi Nimi: _____

1. Mitä olisit toivonut RUA1-kurssilta a) enemmän b) vähemmän. Miksi?

a)	b)

2. Opiskelusta **tunnilla**:

a) Minkä asian/mitä opit parhaiten ja miksi?

b) Mikä asia jäi vielä epäselväksi? Mistä luulet sen johtuvan?

3. Miten koet opiskelulmapiirin? Onko tunnilla mielestäsi hyvä/helppo opiskella? Miksi, miksi ei?

ITSEARVIO-OSUUS

Arvioi itseäsi opiskelijana. Miten opit parhaiten? / Miten suunnittelet opiskelusi? / Mitkä ovat vahvuutesi? ...

Ympyröi

(1 heikko – 5 erinomainen)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. olin aktiivinen tunnilla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. tein kotitehtävät säännöllisesti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. kertasin opetetun asian kotona | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. työskentelin huolellisesti ja tavoitteellisesti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. asennoiduin myönteisesti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. annoin työrauhan myös muille ryhmässä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. kysyin, jos en ymmärtänyt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anna sitten vastaustesi perusteella itsellesi

Kurssin aikana annetusta näytöstä arvosana:

Anna sitten itsellesi kurssiarvosana:

Ja viimeiseksi lyhyt sanallinen palaute itsellesi (hyvää ja huonoa):

+

-

Muuta palautetta tai muita ajatuksia kurssista:

BILAGA 3: Itsearviointilomake

- 1. Minä ruotsin kielen opiskelijana
- 2. Minä ruotsin kielen käyttäjänä

Fokus, lärmaterialet

<i>Itsearviointilomake</i>	FOKUS		
Nimi: _____ Päivämäärä: _____			
Arvioi osaamistasi 1. ruotsin kurssin jälkeen. Ensimmäisessä osassa sinun tulee arvioida itseäsi ruotsin kielen opiskelijana: kuinka hyvin olet oppinut oppimaan ruotsin kieltä? Toisessa osassa sinun tulee arvioida itseäsi ruotsin kielen käyttäjänä: kuinka hyvin osaat ruotsin kieltä?			
1. Minä ruotsin kielen opiskelijana			
	en koskaan	joskus	säännöllisesti
Kuuntelen kirjan tekstejä kotona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luen kirjan tekstejä ja harjoituksia ääneen kotona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ryhmittelen sanoja sanaluokittain, aihepiireittäin, vastakohtina ja synonyymeinä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Korostan sanoja väreillä sanastoon (esim. verbit punaisella ja substantiivit sinisellä).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertailen ruotsin kielen sanoja muihin osaamiini kieliin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käytän ruotsia mahdollisuuksien mukaan myös luokahuoneen ulkopuolella.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seuraan ruotsinkielisiä tiedotusvälineitä (esim. tv-ohjelmat, radio, videot, lehdet, blogit...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitkä ovat vahvuutesi ruotsin kielen opiskelijana?			

Mitkä ovat kehittämiskohteesi ruotsin kielen opiskelijana?			

2. Minä ruotsin kielen käyttäjänä

		melko heikosti	melko hyvin	hyvin	todella hyvin
Kuullun ymmärtäminen	Ymmärrän yksinkertaisten keskustelujen ja viestin ydinsisällön.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puhuminen	Osaan kertoa arkisista asioista (esim. harrastukset, koulu, asuminen) lyhyesti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Osaan ääntää tavallisimmat sanat ymmärrettävästi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luetun ymmärtäminen	Ymmärrän yksinkertaisia tekstejä (esim. pikku-uutisia tai mainoksia).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Osaan hakea tekstistä tarvitsemani tiedot.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjoittaminen	Osaan kirjoittaa lyhyitä arkisia viestejä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Osaan kirjoittaa lyhyitä kuvauksia tutuista aiheista (esim. harrastukset, koulu, asuminen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kulttuuritaidot	Tunnistan joitakin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia Suomen ja Ruotsin välillä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Osaan ilmaista itseäni ruotsiksi kohde-kulttuuriin sopivalla tavalla käyttäen aktiivisen kuuntelun fraaseja (esim. <i>Just det!</i> / <i>Precis!</i> / ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kielioppi	Osaan muodostaa verbeistä eri aikamuodot.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Osaan taivuttaa substantiiveja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Osaan taivuttaa adjektiiveja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Osaan päälauseen ja kysymyslauseen sanajärjestyksen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mitkä ovat vahvuutesi ruotsin kielen käyttäjänä?

Mitkä ovat kehittämiskohteesi ruotsin kielen käyttäjänä?

BILAGA 4: Bedöm dig!

Precis, elevens lärobok (s. 113)

BEDÖM DIG.

21 A Arvioi itseäsi opiskelijana. Yhdistä ensin toisiaan vastaavat sanat. Merkitse sitten janalle kohta, kuinka vahvasti adjektiivi sinua kuvaa.

DEL 3

1 snabb	_____	-	_____	+
2 flitig	_____		_____	
3 optimistisk	_____		_____	
4 energisk	_____		_____	
5 nyfiken	_____		_____	
6 framgångsrik	_____		_____	
7 punktlig	_____		_____	
8 självständig	_____		_____	
9 uthållig	_____		_____	

a utelias c menestyksekkäs e sisukas g itsenäinen i ahkera
b täsmällinen d nopea f optimistinen h energinen

BEDÖM DIG.

21 B Yhdistä ensin toisiaan vastaavat sanat. Arvioi sitten itseäsi luokassa ja ryhmässä toimimisessa.

1 aktiv	_____	-	_____	+
2 modig	_____		_____	
3 lugn	_____		_____	
4 samarbetskunnig	_____		_____	
5 bra kompis	_____		_____	
6 humorist	_____		_____	
7 hjälpare	_____		_____	
8 stor tänkare	_____		_____	

a hyvä kaveri c yhteistyökykyinen e aktiivinen g rohkea
b auttaja d suuri ajattelija f rauhallinen h humoristi

BILAGA 5: Svenskan i mitt liv

Precis, lärarmaterialet



Svenskan i mitt liv

Kerro parillesi suhteestasi ruotsin kieleen.

- Kuinka kauan olet opiskellut ruotsia?
- Millainen suhde sinulla oli kieleen opintojen alussa?
- Mikä oli ensimmäinen sana tai asia, jonka osasit sanoa ruotsiksi?
- Mikä on mielestäsi ruotsin kielen hauskin / ikävimmän kuuloinen / kaunein sana?
- Missä ja kenen kanssa käytät / olet käyttänyt ruotsia koulun ulkopuolella?
- Ruotsin kieli on mielestäni _____.

BILAGA 6: 11B

On Track, elevens lärobok (s. 117)

11B How do you rate yourself? Look at the following statements and think of how they apply to you. Try to put yourself on a scale of 1–5, where 1 is the lowest and 5 is the highest.

1 I am outgoing.	1 2 3 4 5	11 I am generous.	1 2 3 4 5
2 I am competitive.	1 2 3 4 5	12 I am stubborn.	1 2 3 4 5
3 I am tidy.	1 2 3 4 5	13 I am talented.	1 2 3 4 5
4 I am tolerant.	1 2 3 4 5	14 I am cautious.	1 2 3 4 5
5 I am considerate.	1 2 3 4 5	15 I am easygoing.	1 2 3 4 5
6 I am gullible.	1 2 3 4 5	16 I am a night owl.	1 2 3 4 5
7 I am impatient.	1 2 3 4 5	17 I am loyal.	1 2 3 4 5
8 I am cheerful.	1 2 3 4 5	18 I am argumentative.	1 2 3 4 5
9 I am practical.	1 2 3 4 5	19 I am sociable.	1 2 3 4 5
10 I am self-confident.	1 2 3 4 5	20 I am ambitious.	1 2 3 4 5



When you have finished, form pairs and swap lists with your partner.

- Compare how you rated yourselves.
- Explain your reasons for choosing a certain number.
- Talk about situations in which you show these qualities.
For example you might be competitive when you play ice hockey, but not at other times.

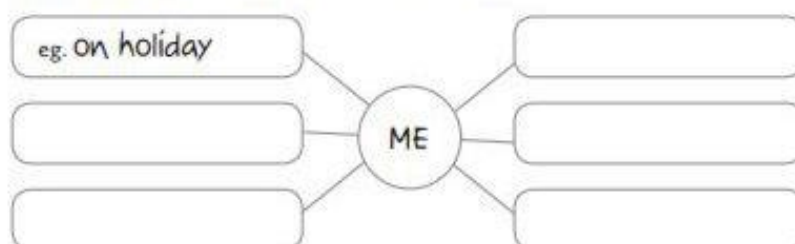
BILAGA 7: Language learner profile 1

On Track, lärarmaterialet

Language learner profile

Language learner profile 1

- 1 When do you use English outside the classroom?



- 2 What are you good at when it comes to English?

- 3 How would you make your English better?

- 4 What are the best ways for you to learn English?

- 5 What motivates you to learn more English?

- 6 What do you hope to get from this course (apart from a good grade)?

- 7 Write a paragraph or two to introduce yourself.

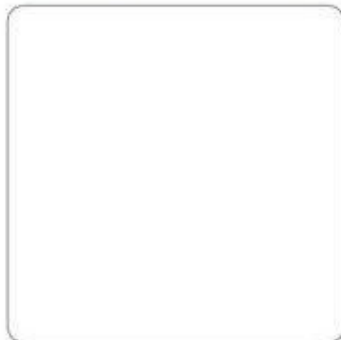
BILAGA 8: Language learner profile 2

On Track, lärarmaterialet

Language learner profile 2

Minä _____ englannin oppijana.

- 1 Piirrä kuvasi ja kirjoita kuvan ympärille mistä ja keneltä olet oppinut englantia.



- 2 Miten hyvin mielestäsi osaat englantia verrattuna muihin ikätovereihisi?

a) erittäin hyvin b) hyvin c) tyydyttävästi d) välttävästi

Mikä oli peruskoulun päättötodistuksesi arvosana? _____

Kommentteja arvosanasta: _____

- 3 Mitkä ovat vahvimpia alueita kielitaidossasi (puhuminen, puheen ymmärtäminen, tekstin ymmärtäminen, kirjoittaminen)?

- 4 Miten opiskelet tunneilla mieluiten?

a) yksin opettajan ohjatessa ja neuvoessa
b) parin kanssa
c) opettaja opettaa ja minä kuuntelen
d) 3-4 opiskelijan ryhmissä
e) muu (mikä)

Perusteluja:

- 5 Miten yleensä opiskelet uuden tekstin?

- 6 Miten opettelet sanastoa? (esim. kirjoitan uudet sanat vihkoon, opettelen sanat tekstistä luki-malla, kirjoitan virkkeitä, joissa käytän uusia sanoja, opettelen sanat sanastosta, muu tapa)

- 7 Miten tarkistat oletko oppinut opiskeltavan asian? (en mitenkään, joku kyselee minulta, kertaan asian mielessäni/puhuen ääneen, muu tapa)

- 8 Miten aiot opiskella tällä kurssilla? Kerro jotain tarkempaa kuin esim. "ahkerasti".

- 9 Mitä toiveita sinulla on opettajalle kurssin työskentelytapojen suhteen?

- 10 Now write a paragraph or two to your new English teacher to introduce yourself

Date _____

Dear Ms / Mr _____

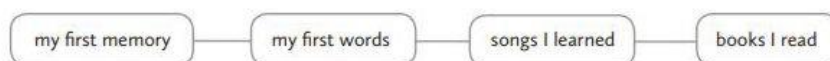
BILAGA 9: Language learner profile 3

On Track, lärarmaterialet

Language learner profile 3: My journey into English

Write a story of your personal experiences as a learner of English.

To plan your writing, you can draw a time line. Look back on the years you've been learning and using English and start adding milestones to the time line. The milestones represent things you can remember about learning English – from the very first memories to today.



Hints:

As milestones you can have:

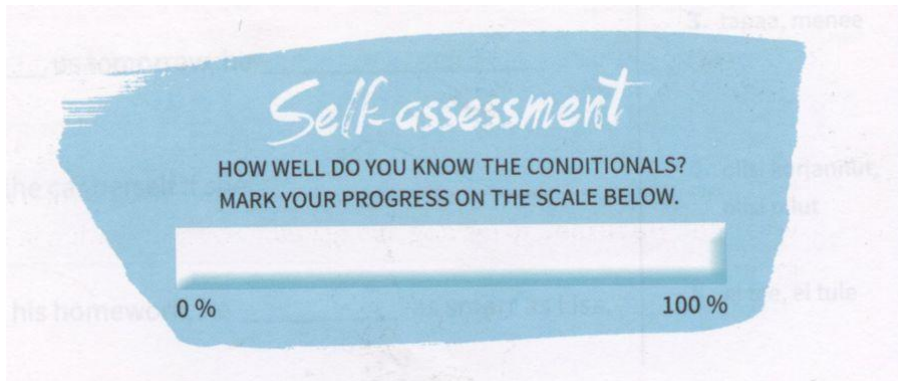
- first memories of hearing English, being in the English class, teachers, friends
- positive/negative experiences
- in what ways have you learned English outside the class (talking with exchange students, travelling, computer games, music, books)

In your story you could also include:

- What are your strengths or weaknesses?
- What do you like doing in English?
- How do you plan to develop?

BILAGA 10: Self-assessment

Insights, elevens lärobok (s. 172)



BILAGA 11: Ota kurssi haltuun!

Insights, lärarmaterialet

Ota kurssi haltuun!

Vastaa kysymyksiin ja kirjaa vastaukset ylös muistiinpanoihisi, jotta voit palata niihin kurssin loppuksi.



1. Mitä uutta odotat oppivasi kurssilla?
2. Pidätkö ryhmä- tai paritöistä? Miksi / miksi et?
3. Kuinka hyvin aiot tehdä kotitehtävät tällä kurssilla?
4. Miten osallistut tuntityöskentelyyn?
5. Millä kielitaidon osa-alueilla kaipaat harjoitusta: kuunteleminen, puhuminen, rakenteet, lukeminen, kirjoittaminen, sanasto?
6. Kuinka paljon haluat käyttää tietotekniikkaa kurssilla?
7. Minkä asioiden pitäisi vaikuttaa loppuarvosanaan?
8. Mitkä asiat eivät saisi vaikuttaa loppuarvosanaan?
9. Onko muita asioita, joita kurssilla tulisi huomioida?

BILAGA 12: Kurssipalaute

Insights, lärarmaterialet

Kurssipalaute

Miten kurssi sujui?



1. Mitä uutta opit kurssilla?
2. Kuinka hyödyllisiä kurssin ryhmä- ja parityöt olivat mielestäsi?
3. Pysytkö suunnitelmassasi? Tulivatko kotitehtävät hoidettua?
4. Miten kuvailisit omaa tuntiaktiivisuuttasi kurssin aikana?
5. Millä kielitaidon osa-alueella mielestäsi kehityit eniten? Millä vähiten?
6. Mitä olisi voitu tehdä toisin? Mihin olit tyytyväinen?
8. Minkä arvosanan arvelet saavasi kurssista?
9. Mitä toivot opettajan erityisesti huomioivan sinua arvioidessaan?
10. Anna kurssipalautetta. Mikä kurssissa oli parasta? Mitä voisi kehittää?

BILAGA 13: Los geht's!


Magazin.de, elevens lärobok (s. 6–7)


Los geht's!


Testaa, millainen kieltenopiskelija sinussa asuu.

- 1. Haluan oppia saksaa, koska...**
 - a. haluan oppia tuntemaan uuden kulttuurin.
 - b. tarvitsen lisää kursseja.
 - c. monipuolista kielitaitoa arvostetaan työmarkkinoilla.
- 2. Kielten opiskelu on tähän asti ollut...**
 - c. matematiikkaan verrattavissa olevaa päättelyä.
 - b. raskasta raadantaa.
 - a. helppo nakki, piece of cake, lätt som en plätt ja mitä niitä nyt on.
- 3. Saksan kielessä minua kiehtovat...**
 - b. jalkapallo, Alpit, Döner, Currywurst, fondue ... jaa siis kielessä? Hmm...
 - c. kielen täsmällisyys, loogisuus ja tarpeellisuus.
 - a. äänteet, sanonnat, pikkupikkuprepositiot ja sanajärjestyssöpöläiset. ♥
- 4. Tähän mennessä olen oppinut kieliä parhaiten...**
 - a. oman innostukseni voimalla lukemalla, elokuvista, huomaamattani.
 - b. kun opettaja kaataa tietoa päähäni.
 - c. pohtimalla, kyseenalaistamalla ja omia muistisääntöjä keksimällä.

Laske pisteesi ja lue testin tulos sivulta 16.

Eniten a-vastauksia: 

Eniten b-vastauksia: 

Eniten c-vastauksia: 

BILAGA 14: Alles klar?

Magazin.de, elevens lärobok (s. 35)

01
ALLES KLAR?

Tarvitsen vielä harjoitusta.

Osaan melko hyvin.

Osaan hyvin.

1 Hör bitte zu!

Kuulet lukusanoja. Etsi lukusanaa vastaava kirjain taulukosta. Kirjoita kirjain viivalle. Kirjoita sanat suomeksi.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	F	N	W	E	I	L	H	Ü	D	B	B	T	C	O	P	R	S	M	U

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Ymmärrän lukusanat 1–20.

2 Schreib bitte!

Kirjoita saksaksi, mitä sanot seuraavissa tilanteissa.

1. Toivotat hyvää huomenta.
2. Toivotat hyvää päivää.
3. Tapaat kaverisi ja tervehdit.
4. Kysyt kaveriltasi kuulumisia.
5. Sanot, että sinulle kuuluu todella hyvää.
6. Hyvästelet kaverisi.
7. Sanot näkemiin.

Osaan tervehtiä ja hyvästellä.

BILAGA 15: Alles klar?

Magazin.de, elevens lärobok (s. 107)

Osaan **Ich und meine Familie** -kokonaisuudessa käsitellyt asiat.

Pohdi!

Oletko käyttänyt hyödyksesi **Vokabelmeister**-harjoitusten oppimisvinkit?
Mitä muita keinoja sinulla on tehostaa oppimistasi?

107

BILAGA 16: Övning med checklista i Plan D

Plan D, elevens lärobok (s. 17)



Tässä kappaleessa

HARJOITTELET vaihtamaan kuulumisia ☐ kuvailemaan ihmisiä ☐
 persoonapronomineja ☐ sein- ja haben- verbejä ☐
 taivuttamaan säännöllisiä verbejä ☐

17

BILAGA 17: Das chatte ich schon!

Plan D, elevens lärobok (s. 37)

26 *Das schaffe ich schon!*
 Palaa sivulle 17 ja varmista, että olet harjoitellut siellä mainittuja asioita. Rastita.

37

BILAGA 18: Itsearviointi

Ateljee, elevens lärobok (s. 40)

ITSEARVIOINTI

Kuullun ja luetun ymmärtäminen

Osaamisen tasot:

- ☐ 1. Ymmärrän yksittäisiä sanoja, lausekkeita ja lauseita.
- ☐ 2. Ymmärrän yksittäisiä sanoja, lausekkeita ja lauseita ja niiden avulla pystyn päättämään, mistä puhutaan tai kirjoitetaan.
- ☐ 3. Ymmärrän pääkohdat kuulemastani ja lukemastani, kun konteksti tai tilanne on tuttu.
- ☐ 4. Ymmärrän vaivatta kuulemani ja lukemani, kun konteksti tai tilanne on tuttu.

Suullinen ja kirjallinen tuottaminen

Osaan

- ☐ tervehtiä ja esittäytyä.
- ☐ kertoa nimeni.
- ☐ esitellä henkilöitä toisilleen.
- ☐ kertoa olevani koululainen.
- ☐ kertoa, missä opiskelen.
- ☐ kertoa olevani samalla luokalla jonkun kanssa.
- ☐ antaa yhteystietoni.
- ☐ vaihtaa keskustelukumppanini kanssa puhelinnumeroita.
- ☐ pyytää ja antaa sähköposti- ym. osoitteeni.
- ☐ tiedustella ikää ja kertoa iän.
- ☐ sanoa, etten ymmärtänyt, ja pyytää toistamaan.
- ☐ nimetä koulutarvikkeita.
- ☐ esitellä lukujärjestykseni.
- ☐ kertoa, mitä oppiaineita minulla on tässä jaksossa ja tänään.
- ☐ kertoa, mihin aikaan tänään on mitäkin oppiainetta.

- ☐ kertoa, minä päivinä ja mihin aikaan meillä on venäjää.
- ☐ tervehtiä ja sanoa näkemiin.
- ☐ pyytää anteeksi, jos myöhästyn.
- ☐ pyytää saada esittää kysymys.

Osaan käyttää seuraavia vuorovaikutusta edistäviä keinoja:

- ☐ vastata kysymykseen myöntävästi ja kieltävästi.
- ☐ osoittaa olevani kiinnostunut ja kuuntelevani.
- ☐ tehdä vastakysymyksen, jatkokysymyksen tai jatkaa ajatusta.
- ☐ toistaa puhujan sanoja antaakseni itselleni aikaa miettiä.
- ☐ käyttää kysymystä «можно» eri tilanteissa ja vastata siihen.
- ☐ kiittää ja vastata kiitokseen.

Kehkeytyvä kielitietoni

Osaan

- ☐ sanoa *minä olen, te olette, tässä on / tämä on.*
- ☐ sanoa *minulla on, sinulla on, meillä on, teillä on.*
- ☐ käyttää pronominita *minun* muotoja *moù* ja *моя* ja pronominita *teidän* muotoja *ваw* ja *ваwa*.
- ☐ esittää kysymyksiä, joissa ei ole kysymyssanaa.
- ☐ käyttää opiskella-verbistä muotoja *minä opiskelen* ja *te opiskelette*.
- ☐ translitteroida suomalaiset nimet venäjään.

Kehkeytyvä kulttuuritietoni

☐ Osaan teititellä ja sinutella venäläisen puhe-etiketin mukaisesti.

BILAGA 19: Itsearviointi

Ponjatno, elevens lärobok (s. 93)

Всё понятно!

Itsearviointi

Osaan lukea kyrillisiä painokirjaimia.	1	2	3	4	5
Osaan lukea käsinkirjoitettua tekstiä.	1	2	3	4	5
Osaan kirjoittaa venäjää koneella.	1	2	3	4	5
Osaan kirjoittaa käsialakirjaimia.	1	2	3	4	5
Osaan kertoa perustiedot itsestäni.	1	2	3	4	5
Osaan kertoa ystäväistäni ja perheestäni.	1	2	3	4	5
Osaan perustervehdykset ja kohteliaisuusfraasit.	1	2	3	4	5
Osaan lukusanat.	1	2	3	4	5
Osaan viikonpäivät.	1	2	3	4	5
Osaan kertoa tulevasta.	1	2	3	4	5

Экстра

Venäjällä vitonen on kymppi!

Venäläinen arvosteluasteikko:

5 - пятёрка

4 - четвёрка

3 - тройка

2 - двойка

1 - единица, кол

BILAGA 20: Itsearviointi oppilaalle

Ponjatno, lärarmaterialet

Itsearviointi oppilaalle

Tutki taitotasosteikkoja ja arvioi omaa suullista osaamistasi B3-oppimäärän lopputavoitteisiin verrattuna.

- Osaa kuvata lähipiiriä muutamin lyhyin lausein. Selviytyy yksinkertaisista sosiaalisen kohtaamisen tilanteista ja tavallisimmista palvelutilanteista. Osaa aloittaa ja lopettaa lyhyen vuoropuhelun, mutta harvemmin pystyy ylläpitämään pitempää keskustelua.
- Tuottaa sujuvasti joitakin tavallisimpia viestintätilanteita, mutta puheessa on paljon taukoja.
- Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka korostus voi olla vieras ja puhekumppanille voi tulla satunnaisia ymmärtämisongelmia.
- Osaa perussanastoa ja monia keskeisiä rakenteita.
- Osaa perusrakenteet, mutta puhuessa voi ilmetä virheitä niissäkin.

Oma arvio osaamisestani:

Miten olen päätenyt nykyiselle tasolle ja mitkä ovat tavoitteeni ja keinoni seuraavaa päämäärää kohti.

BILAGA 21: Osaan kieliä

J'aime, elevens lärobok (s. 3)

Osaan kieliä

Luettele kaikki kielet, joita jo osaat, ja merkitse taitosi osaamisjanalle.

äidinkieleni	muutamia sanoja
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

Mieti, missä olet näitä kieliä oppinut.

missä olen oppinut:	kieli/kielet:
koulussa	
perheen/sukulaisten kanssa	
kavereiden kanssa	
harrastuksissa	
kielikurssilla	
ulkomaanmatkalla	
kesätyössä	
tv:tä katsellessa	
elokuviissa	
musiikkia kuunnellessa	
netissä pelatessa	
nettivideoista	
kirjoja/lehtiä/sarjakuvia lukiessa	

Haluan vielä oppia...

kieli:	miksi:
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

Aseta konkreettisia tavoitteita ranskan opiskelullesi (esim. haluan osata tilata ruokaa ravintolassa tai haluan ymmärtää suosikkibändini lauluja).
Laita tavoitteesi tärkeysjärjestykseen.

☐

☐

☐

BILAGA 22: Révisions

J'aime, elevens lärobok (s. 32)



BILAGA 23: Osaan ranskaa

J'aime, elevens lärobok (s. 114)

Kurssi 1

Osaan ranskaa

Mieti, miten hyvin osaat ranskaa nyt, kun takanasi on kokonainen kurssi opintoja. Tutki väittämiä ja peukuta.

Puhun, ymmärrän ja kirjoitan

- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan tervehtiä ja hyvästellä.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan kysyä vointia ja kertoa omasta voinnistani.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan esitellä itseni ja perheeni.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan pyytää ja antaa jotain kohteliaalla tavalla.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan tilata syötävää ja juotavaa.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan pyytää ja maksaa laskun ravintolassa.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan kertoa perusasioita itsestäni (nimi, ikä, asuinpaikka) ja kysyä niitä toiselta.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan esitellä kotiani.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan reagoida kohteliaasti vierailutilanteessa.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan kuvailla esineitä ja paikkoja.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan kertoa, mistä pidän ja mistä en pidä.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan sopia tapaamisesta.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan kysyä ja ilmoittaa kellonaikoja.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan kysyä ja kuvailla säätä.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan vastata ja reagoida lyhyessä keskustelussa.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan kirjoittaa pieniä arkipäivän tilanteisiin liittyviä viestejä.

Luen ja tulkitseen

- ☐ ☐ ☐ ☐ Ymmärrän lyhyitä henkilökohtaisia viestejä arkipäivän asioista.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan päätellä outojen sanojen merkityksiä muiden kielten ja yleistietämykseni perusteella.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan lukea tiedotteen jostakin tapahtumasta ja ymmärrän, mitä, missä ja milloin jotakin tapahtuu.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Ymmärrän tärkeimmät tiedot ilmoituksesta, jossa on lukuja, nimiä ja kuvia.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan etsiä tapahtumien, yritysten tms. nettisivustoilta perustietoja (yhteystiedot, aukioloajat, hinnat).
- ☐ ☐ ☐ ☐ Ymmärrän kahvilan ruokalistaa tarpeeksi hyvin pystyäkseni tekemään tilauksen.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Saan selvää yksinkertaisesta ruoanvalmistusohjeesta.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Saan selville tietoja esim. matkailuesitteestä, jossa kuvat auttavat ymmärtämistä.
- ☐ ☐ ☐ ☐ Osaan tulkita kuvallista sääkarttaa.

BILAGA 24: Opin oppimaan

J'aime, elevens lärobok (bakre pärmen)

Opin oppimaan

Pohdi alla olevan listan avulla, miten monipuolisesti olet hyödyntänyt kirjan aktiviteeteissä esiteltyjä erilaisia oppimiskeinoja. Rastita, mitä oppimiskeinoja olet ranskan opiskelussa käyttänyt.

- ☐ Käytä äidinkieltä tai toista vierasta kieltä oppimisen apuna, eli sovelta aiempia kielten tietojasi ja taitojasi.
- ☐ Arvaa ympäröiviin sanoihin, tekstiyhteyteen tai yleistietoon perustuen, mitä tuntemattomalla sanalla tai viestillä tarkoitetaan.

Tekemällä oppiminen

- ☐ Kirjoita sanoja ilmaan tai opiskelukaverin selkään.
- ☐ Opiskele sanoja samalla kun liikut (juosten, narua hypellen).
- ☐ Leiki ja pelaa sanoilla (esim. hirsipuu, alias, muistipeli, pantomiimi).
- ☐ Tee itsellesi sanakortit (yhdellä puolella vieras kieli, toisella äidinkieli tai kuva) paperille tai kännykkään.
- ☐ Rakenna opittavan sanan ympärille lause tai tarina.

Näkemällä oppiminen

- ☐ Ryhmittele tai luokittele sanat niiden merkityksen tai muun logiikan mukaan.
- ☐ Tee miellekartta *unitén* uusista tai hyödyllisistä sanoista.
- ☐ Sijoita mielessäsi uudet sanat vaikkapa koulumatkan varrelle tai kotiin.
- ☐ Liitä sanat visuaalisiin mielikuviin (esim. adjektiivi *joli/jolie* nätin pojan/tytön otsaan).
- ☐ Tee muistilappuja ja kiinnitä ne oikeisiin esineisiin (esim. *une lampe* lamppuun).
- ☐ Lue autenttisia tekstejä (vaihda esim. kännykkäsi kieli ranskaksi).

Kuulemalla oppiminen

- ☐ Lue teksti ääneen eläytyen, liioitellen ja hassutellen.
- ☐ Tee uusista sanoista tai kielioppisäännöistä laulu tai rap-sanoitus.
- ☐ Äänitä sanat ja kuuntele niitä lenkipolulla tai ennen nukkumaanmenoa.

Muista, että mitä monipuolisemmin käytät kaikkia aisteja, sitä tehokkaampaa oppiminen on!